



**Géneros Textuais e Práticas de Sucesso  
no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Teresa Paula Pinto Antunes Pinhão

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação







**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Teresa Paula Pinto Antunes Pinhão

**Géneros Textuais e Práticas de Sucesso  
no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Estudos da Criança,  
Área do Conhecimento em Estudos da Língua Portuguesa

Trabalho efetuado com a orientação do  
**Professor Doutor Rui Manuel do  
Nascimento Lima**

## DECLARAÇÃO

Nome: Teresa Paula Pinto Antunes Pinhão

Endereço eletrónico: [tepinhao@gmail.com](mailto:tepinhao@gmail.com)

Número do Cartão de Cidadão: 09541091 ZX2

Título da Tese de Doutoramento:

**Géneros Textuais e Práticas de Sucesso no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador: Professor Doutor Rui Manuel do Nascimento Lima

Ano de conclusão: 2015

Designação do Doutoramento:

Doutoramento em Estudos da Criança, Área do Conhecimento “Estudos da Língua Portuguesa”

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 23 de junho de 2015

Assinatura: \_\_\_\_\_



## STATEMENT OF INTEGRITY

I hereby declare to have conducted my thesis with integrity and I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of thesis elaboration. I further declare that I have fully acknowledged the Code of Ethical Conduct of University of Minho.

University of Minho, 22/06/2015

Full name: Teresa Paula Pinto Antunes Pinhão

Signature: \_\_\_\_\_



À minha avó Ema, cuja presença na minha vida é permanente.  
Amo-te.



Ao Manuel Costa Pinto

Partiste sem explicações...

Esta página ficaria repleta de risos, conversas e ternura partilhados contigo... deixaste marcas na minha vida que jamais se apagarão. São lições de vida que levo comigo. Um dia, em algum lugar, vou encontrar-te...

Foste e sempre serás o meu segundo pai,

TIO.



## AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor Rui Ramos agradeço a confiança depositada em mim. A paciência, a colaboração, o empenho com que sempre generosamente trabalhou comigo e as aprendizagens que me possibilitou ao longo destes anos de investigação. Fico grata pela experiência fantástica, pelo conhecimento adquirido e pela empatia demonstrada.

Aos meus pais agradeço o voto de confiança e sobretudo o exemplo. A vossa generosidade e amor é incondicional. Tanto que tinha para vos dizer...por mais esta caminhada. Muito obrigada.

Aos meus filhos, Inês e Miguel, desculpem um dia a minha ausência para os passeios à beira da praia, a pouca paciência que em algumas situações demonstrei... mas espero que percebam que era um trilho que deveria ser percorrido por mim...

Às minhas amigas Mónica Pinto e Manuela Portocarrero trago-vos no coração. Obrigada.

Ao Hans Ernst és a minha LUZ.

A todos agradeço do fundo do coração. Muito obrigada.





## RESUMO

A presente investigação tem como objetivo estudar e compreender qual o conhecimento que os alunos do final do 1º Ciclo do Ensino Básico têm relativamente à estruturação/organização dos diferentes tipos textuais, assim como à familiarização com esquemas mentais associados à produção e receção/compreensão de textos. Procura-se implementar uma sequência didática sobre o tema e avaliar até que ponto esse exercício pode ser encarado como boa prática letiva.

A metodologia adotada para a investigação realizada é a de investigação-ação, por nos parecer ser aquela que mais se adequa ao estudo no seu contexto e melhores frutos pode produzir. Neste sentido, há um envolvimento por parte da investigadora através da lecionação de unidades didáticas aos alunos envolvidos no estudo.

O quadro teórico inclui estudos sobre tipologias de sequências textuais e sobre géneros de discurso, além de fundamentos sobre práticas letivas neste ciclo do ensino básico.

A componente aplicada contempla uma análise dos programas escolares e de outros documentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem, além da referida intervenção letiva, da recolha e da análise de resultados e respetiva reflexão.

As conclusões apontam essencialmente para a grande vantagem de um ensino explícito claro e coerente dos tipos textuais, como instrumento de conhecimento explícito do funcionamento da língua e dos discursos, propiciador de competência de leitura e de escrita de textos.



## **ABSTRACT**

The objective of the present investigation is to study and understand what knowledge the students at the end of the 1st cycle of Basic Education have, regarding the structure/organisation of different text types, as well as the familiarisation of mental schemes associated with the production and reception/comprehension of texts. It aims to implement an instructional sequence on the topic and assess to what extent this exercise can be seen as good teaching practise.

The methodology adopted for the investigation is research-action, which by us appears to be the most suited and productive to the study in context. In this sense there is an involvement by the researcher through lecturing of didactic units to the students involved in the study.

The theoretical framework includes studies on typologies of textual sequences and on the genres of speech, beyond the fundamentals of teaching practises in this cycle of basic education.

The applied component includes an analysis of school programs and other guiding documents of the teaching-learning process, in addition to the aforementioned lective intervention, the collection and analysis of the results and its respective reflection.

The conclusions point mainly to the advantage of clear explicit teaching and coherent textual types, as a tool for explicit knowledge of the functioning of language and discourse, propitiator of competence in reading and writing of texts.



## ÍNDICE GERAL

PARTE I – CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS .....	1
INTRODUÇÃO .....	3
1. O ESTUDO .....	3
1.1. Organização do estudo .....	6
1.2. A necessidade da investigação .....	8
1.3. Aplicabilidade do estudo em contexto sala de aula .....	9
 PARTE II – QUADRO TEÓRICO	
 1. METODOLOGIA ADOTADA .....	15
1.1. Investigação-ação no trabalho realizado .....	15
1.2. Linha orientadora para o estudo com aplicação da investigação-ação .....	18
 2. O PROCESSO COMPLEXO DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA .....	23
2.1. O discurso em Bakhtin[e] .....	26
2.2. Géneros de discurso .....	31
2.3. Géneros de discurso primários e secundários .....	35
 3. ORGANIZAÇÃO TEXTUAL/SEQUÊNCIAS TEXTUAIS EM ADAM .....	37
3.1. Sequências textuais em Adam (1992, 2005) .....	37
3.2. Estrutura da sequência narrativa .....	40
3.3. Estrutura da sequência argumentativa .....	45
3.4. Estrutura da sequência descritiva .....	46
3.5. Estrutura da sequência explicativa .....	49
3.6. Estrutura da sequência dialogal .....	50
 4. O TEXTO .....	52
4.1. Coesão e coerência textuais .....	53
4.1.1. Coesão textual .....	53
4.1.2. Coerência textual .....	55
4.2. Produção textual .....	58
4.3. O processo da escrita .....	60
4.4. Elementos constituintes das diferentes práticas da língua .....	63
4.5. Texto e discurso em Adam .....	70
4.6. Tipologias textuais .....	75

5. COMPREENSÃO LEITORA/COMPREENSÃO TEXTUAL .....	76
5.1. Compreensão textual .....	76
5.1.1. Os modelos construtivos.....	78
5.1.2. Os modelos interativos.....	79
6. SALA DE AULA.....	80
7. OS GÊNEROS/TIPOS NO ENSINO BÁSICO (1ºCiclo).....	84
7.1. Programa de Português do Ensino Básico .....	85
7.1.1. Síntese da análise do Programa de Português do Ensino Básico (1º Ciclo) .....	99
7.2. Metas Curriculares de Português.....	100
7.2.1. Síntese da Análise das Metas Curriculares de Português.....	105
7.3. Caderno de Apoio, Aprendizagem da leitura e da escrita (LE) .....	106
7.3.1. Síntese da Análise do Caderno de Apoio, Aprendizagem da leitura e da escrita (LE).....	108
7.4. Conclusão das observações realizadas ao longo dos documentos .....	108
8. ESTUDOS COMPARÁVEIS (2009-2014) .....	109
PARTE III – INVESTIGAÇÃO IMPLEMENTADA EM SALA DE AULA E AVERIGUAÇÃO DE RESULTADOS	
1. CONTEXTUALIZAÇÃO .....	121
2. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS.....	123
2.1. Itens criados para as respostas corretas.....	124
2.2. Itens criados para as respostas erradas.....	124
3. TESTE <i>a priori</i> .....	125
3.1. Tipo de texto descritivo (ficha 1) .....	125
3.1.1. Gráficos referentes às respostas corretas.....	126
3.1.2. Gráficos referentes às respostas erradas .....	128
3.1.3. Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto descritivo .....	131
3.1.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto descritivo .....	132
3.2. Tipo de texto conversacional (ficha 1) .....	132
3.2.1. Gráficos referentes às respostas corretas.....	133
3.2.2. Gráficos referentes às respostas erradas.....	135
3.2.3. Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto conversacional .....	137
3.2.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto conversacional .....	138
3.3. Tipo de texto literário (ficha 1) .....	138
3.3.1. Gráficos referentes às respostas corretas.....	139

3.3.2. Gráficos referentes às respostas erradas .....	141
3.3.3. Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto literário .....	143
3.3.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto literário .....	144
3.4. Tipo de texto narrativo (ficha 1).....	144
3.4.1. Gráficos referentes às respostas corretas.....	145
3.4.2. Gráficos referentes às respostas erradas .....	147
3.4.3. Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto narrativo .....	149
3.4.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto narrativo.....	150
3.5. Tipo de texto instrucional ou diretivo (ficha 1).....	150
3.5.1. Gráficos referentes às respostas corretas.....	150
3.5.2. Gráficos referentes às respostas erradas .....	152
3.5.3. Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto instrucional ou diretivo .....	155
3.5.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto instrucional ou diretivo.....	156
4. Teste <i>a posteriori</i> .....	156
4.1. Tipo de texto descritivo (ficha 5) .....	156
4.1.1. Gráficos referentes às respostas corretas.....	157
4.1.2. Gráficos referentes às respostas erradas .....	159
4.1.3. Gráfico geral referente às respostas certas e erradas para o tipo de texto descritivo .....	161
4.1.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto descritivo .....	161
4.2. Tipo de texto conversacional (ficha 5) .....	162
4.2.1. Gráficos referentes às respostas corretas.....	162
4.2.2. Gráficos referentes às respostas erradas .....	164
4.2.3. Gráfico geral referente às respostas certas e erradas para o tipo de texto conversacional .....	167
4.2.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto conversacional .....	167
4.3. Tipo de texto literário (ficha 5) .....	168
4.3.1. Gráficos referentes às respostas corretas.....	168
4.3.2. Gráficos referentes às respostas erradas .....	170
4.3.3. Gráfico geral referente às respostas certas e erradas para o tipo de texto literário .....	172
4.3.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto literário .....	173
4.4. Tipo de texto narrativo (ficha 5).....	173
4.4.1. Gráficos referentes às respostas corretas.....	174
4.4.2. Gráficos referentes às respostas erradas .....	176
4.4.3. Gráfico geral referente às respostas certas e erradas para o tipo de texto narrativo .....	178
4.4.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto narrativo.....	179
4.5. Tipo de texto instrucional ou diretivo (ficha 5).....	179
4.5.1. Gráficos referentes às respostas corretas.....	179
4.5.2. Gráficos referentes às respostas erradas .....	181
4.5.3. Gráfico geral referente às respostas certas e erradas para o tipo de texto instrucional ou diretivo .....	183
4.5.4. Resumo geral da avaliação do tipo de texto instrucional ou diretivo .....	184

5. CONCLUSÕES ACERCA DAS AVALIAÇÕES DOS TESTES <i>a priori</i> e <i>a posteriori</i> .	184
--	-----

#### PARTE IV - CONCLUSÕES

CONCLUSÕES .....	193
------------------	-----

BIBLIOGRAFIA .....	203
--------------------	-----

ANEXO I - PLANIFICAÇÃO DAS AULAS LECIONADAS .....	215
---	-----

ANEXO II - TESTES ENTREGUES NO TESTE <i>a priori</i> .....	233
--	-----

ANEXO III - TEXTOS ENTREGUES PARA ESTUDO NAS AULAS LECIONADAS PELA INVESTIGADORA .....	241
---	-----

ANEXO IV - TESTES ENTREGUES NO TESTE <i>a posteriori</i> .....	251
--	-----



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Esquema representativo do que pretendemos abordar ao longo do nosso estudo .	10
Quadro 2 - O nosso estudo .....	19
Quadro 3 - Textos utilizados na investigação no teste <i>a priori</i> .....	20
Quadro 4 - Textos utilizados na investigação na 2ª aula lecionada .....	21
Quadro 5 – Textos utilizados na investigação na 3ª aula lecionada .....	21
Quadro 6 - Textos utilizados na investigação no teste <i>a posteriori</i> .....	22
Quadro 7– Composicionalidade textual em Adam .....	38
Quadro 8 – Estrutura hierárquica de um texto segundo Adam (Silva, 2012) .....	39
Quadro 9 – Sequência narrativa segundo Adam (1992) <i>apud</i> Eliane et al. (2011) .....	42
Quadro 10 - Sequência narrativa (Adam, 2011:229) .....	44
Quadro 11- Sequência argumentativa segundo Adam (1992, p.118) <i>apud</i> Sousa (2012) .....	45
Quadro 12 - Sequência descritiva segundo Adam (Silva, 2012:145) .....	48
Quadro 13 - Sequência explicativa segundo Adam (Silva, 2012:165) .....	49
Quadro 14 - Sequência dialogal segundo Adam (1992) .....	51
Quadro 15 - Plano de organização do texto segundo Adam (1992) <i>apud</i> Sousa (2012) .....	74
Quadro 16 - Classificação dos textos em Adam .....	75
Quadro 17 - Tipos e géneros textuais (Marcuschi, 2002) .....	83

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz .....	126
Gráfico 2 - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual? .....	126
Gráfico 3 - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo em Outro Qual? As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	127
Gráfico 4 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	127
Gráfico 5 - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado .....	128
Gráfico 6 - Número de alunos que assinalam erro em cruz .....	128
Gráfico 7 - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhidas. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico .....	129
Gráfico 8 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico ...	130
Gráfico 9 - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto descritivo .....	131
Gráfico 10 - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz .....	133
Gráfico 11 - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual? .....	133
Gráfico 12 - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	134
Gráfico 13 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	134
Gráfico 14 - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado .....	135
Gráfico 15 - Número de alunos que assinalam erro em cruz .....	135

Gráfico 16 - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico.....	136
Gráfico 17 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico ...	136
Gráfico 18 - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto conversacional .....	137
Gráfico 19 - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz .....	139
Gráfico 20 - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual? .....	139
Gráfico 21 - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	140
Gráfico 22 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	140
Gráfico 23 - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado .....	141
Gráfico 24 - Número de alunos que assinalam erro em cruz .....	141
Gráfico 25 - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico.....	142
Gráfico 26 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico ...	142
Gráfico 27 - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto literário .....	143
Gráfico 28 - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz .....	145
Gráfico 29 - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual? .....	145
Gráfico 30 - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	146

Gráfico 31 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	146
Gráfico 32 - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentada.....	147
Gráfico 33 - Número de alunos que assinalam erro em cruz .....	147
Gráfico 34 - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico.....	148
Gráfico 35 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico ...	148
Gráfico 36 - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto narrativo .....	149
Gráfico 37 - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz .....	150
Gráfico 38 - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual?.....	151
Gráfico 39 - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	151
Gráfico 40 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	152
Gráfico 41 - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado .....	152
Gráfico 42 - Número de alunos que assinalam erro em cruz .....	153
Gráfico 43 - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico.....	153
Gráfico 44 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico ...	154
Gráfico 45 - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto instrucional ou diretivo .....	155

Gráfico 46 - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz .....	157
Gráfico 47 - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual? .....	157
Gráfico 48 - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	158
Gráfico 49 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	158
Gráfico 50 - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado .....	159
Gráfico 51 - Número de alunos que assinalam erro em cruz .....	159
Gráfico 52 - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico.....	160
Gráfico 53 - Número de alunos que assinalada com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico ...	160
Gráfico 54 - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto descritivo .....	161
Gráfico 55 - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz .....	162
Gráfico 56 - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual? .....	163
Gráfico 57 - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	163
Gráfico 58 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	164
Gráfico 59 - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado .....	164
Gráfico 60 - Número de alunos que assinalam erro em cruz .....	165

Gráfico 61 - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico.....	165
Gráfico 62 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico ...	166
Gráfico 63 - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto conversacional .....	167
Gráfico 64 - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz .....	168
Gráfico 65 - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual? .....	169
Gráfico 66 - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	169
Gráfico 67 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	170
Gráfico 68 - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado .....	170
Gráfico 69 - Número de alunos que assinalam erro em cruz .....	171
Gráfico 70 - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico.....	171
Gráfico 71 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico ...	172
Gráfico 72 - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto literário .....	172
Gráfico 73 - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz .....	174
Gráfico 74 - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual? .....	174
Gráfico 75 - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	175

Gráfico 76 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	175
Gráfico 77 - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado .....	176
Gráfico 78 - Número de alunos que assinala erro em cruz .....	176
Gráfico 79 - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico.....	177
Gráfico 80 - Número de alunos que assinalada com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico ...	177
Gráfico 81 - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto narrativo .....	178
Gráfico 82 - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz .....	179
Gráfico 83 - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual? .....	180
Gráfico 84 - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	180
Gráfico 85 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico .....	181
Gráfico 86 - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado. ....	181
Gráfico 87 - Número de alunos que assinalam erro em cruz .....	182
Gráfico 88 - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico.....	182
Gráfico - 89 - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico ...	183
Gráfico 90 - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto instrucional ou diretivo .....	183





**PARTE I**  
**CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS**



# INTRODUÇÃO

## 1. O ESTUDO

A nossa experiência enquanto docente do 1º Ciclo do Ensino Básico mostra-nos que os alunos apresentam frequentemente dificuldade no acesso à compreensão leitora, ficando o conhecimento “comprometido” por ser realizado de forma deficitária. Um conjunto ainda vasto de alunos do 1º Ciclo continua a apresentar dificuldades em desconstruir os textos com que interage, pelo que não raras são as vezes em que o conhecimento implícito é ainda pouco explorado, confirmando-se um desajustamento entre o que o ensino prevê e o que de facto se realiza.

Os docentes parecem preocupar-se em trabalhar o texto na obtenção de respostas muito limitadas, quer através do domínio da leitura, quer através do domínio da escrita de textos, sem permitirem aos alunos exporem a sua opinião, pelo que uma postura crítica acaba por ficar alienada do processo das aprendizagens a realizar neste ciclo de ensino. Assim, as condições externas ao texto e a reflexão sobre as ações linguísticas implicada na gestão textual ficam comprometidas, dificultando o ato discursivo. Silva (2012) refere a importância de classificar as produções textuais, isto é, «de distinguir os produtos das interações verbais, inserindo-os em classes previamente definidas e delimitadas» (Silva, 2012:11).

Pensamos que o ensino deveria ser um palco para a construção de saberes no qual está implícita a coconstrução de conhecimentos e uma postura crítica em relação às aprendizagens a realizar na relação com o texto. Como afirma Silva, «o conhecimento de diversas classificações textuais e dos fundamentos teóricos é, por estes motivos, um precioso auxiliar na tarefa de interpretar os textos que constantemente ouvimos e lemos» (Silva, 2012:13).

Julgamos ser pertinente proporcionar aos alunos o contacto com os diferentes tipos de texto, por forma a proporcionar um ensino explícito das características textuais/tipológicas, ainda que estejamos certos da existência de outras formas de classificar textos, e de que um texto pode ser classificado de maneiras diferentes; isto é, «cada classificação textual prevê classes (em maior ou menor número) definidas com base em características que são consideradas relevantes» (Silva, 2012:11-12).

Apesar de os produtos de interação verbal (textos escritos ou orais) serem todos únicos e diferentes, têm em comum regularidades sistemáticas. São essas regularidades sistemáticas que permitem inserir textos empiricamente diferentes numa mesma classe. A este propósito, Jean-Michel Adam propõe uma teoria de produção co(n)textual fundamentada em textos concretos: «fica claro que os avanços na concepção da relação texto/discurso – na qual, inicialmente, o texto aparecia como descontextualizado e dissociado do discurso – permitem a Jean-Michel Adam enfatizar uma abordagem na qual ambos são pensados de forma articulada» (Adam, 2011:14). Neste sentido, o autor refere a importância do cotexto como elemento indispensável à compreensão e interpretação dos textos, excluindo o contexto da produção, podendo este ser potenciador de confusão ao leitor/ouvinte impedindo a compreensão leitora. Para este linguista «um texto não é uma simples sequência de atos de enunciação que possui certo valor ou força ilocucionária (...) mas uma estrutura de atos de discurso ligados entre si» (Adam, 2011: 196).

Na nossa investigação referir-nos-emos às sequências textuais que perfazem os tipos de texto, tendo a nossa escolha recaído nos estudos realizados por Jean-Michel de Adam.

Como refere o autor,

«temos necessidade, metalinguisticamente, de uma unidade textual mínima que marque a natureza do produto de enunciação (*enunciado*) e de acrescentar a isso a designação de uma microunidade sintático-semântica (a que o conceito de *proposição* atende, finalmente, bastante bem). Ao escolher falar de *proposição* – *enunciado*, não definimos a unidade textual tão virtual como a proposição dos lógicos ou dos gramáticos, mas uma unidade textual de base, efetivamente realizada e produzida por um ato de enunciação, portanto, como um *enunciado do mínimo*» (Adam, 2011:106).

Pelas razões mencionadas, cremos que a construção de saberes em relação às tipologias textuais deve ser facultada aos alunos não só através do contacto com os textos, mas também através das regras de construção/elaboração das diferentes tipologias textuais existentes. Só a partir desta aquisição julgamos ser possível aos alunos desconstruírem o texto. Parece poder afirmar-se que um desconhecimento em relação à forma como se operam os textos, assim como a falta de reconhecimento destes, impossibilita uma desconstrução efetiva. Só se desconstrói o adquirido e do qual se tem conhecimento sólido.

Quando em confronto com o texto, os alunos ficam por uma compreensão superficial sem que se apercebam da sua verdadeira organização. Já na elaboração de textos fazem-no muitas vezes de forma arbitrária, sem que tenham plena consciência do processo em que os mesmos operam.

Ora, parece ser um facto que os manuais escolares contemplam muitas vezes textos elaborados propositadamente para o ensino ou textos que, apesar de se poderem apresentar como uma boa escolha, não só pela sua natureza polissémica como pela sua composição, estruturação/elaboração, acabam por não obter o resultado desejado por sofrerem relevantes alterações, supressões ou omissões, pelo que ensinar as construções textuais a partir destes pode induzir os alunos em erro. Desta forma, julgamos que algumas das escolhas textuais acabam por ser muito redutoras do conhecimento acerca da forma como se elaboram os tipos de texto.

Um conhecimento concreto em relação à elaboração/estruturação das tipologias textuais permitiria aos alunos uma melhor preparação na aquisição do conteúdo textual. Esta preparação levá-los-ia a uma melhor compreensão leitora, não só por os mobilizar para uma composição, estruturação/elaboração já conhecida, como por facilitar uma abordagem textual ao possibilitar o relembrar de esquemas que foram construindo mentalmente através do contacto com os textos. Mais do que uma descodificação fluente de códigos linguísticos, o processo da compreensão visa a uma construção ativa, pelo leitor, do significado do texto.

Concordamos com a posição tomada por Bakhtin[e]<sup>1</sup> (2006), ao referir-se às características dos enunciados primários e secundários. Segundo o autor, os enunciados variam conforme determinados campos da atividade humana. Julgamos poder inferir que a compreensão discursiva não é feita por todos os indivíduos de igual forma. Perante situações comunicativas diversificadas, obtemos “níveis” de compreensão distinta, pelo que

«todo o falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes (...). Cada enunciado é um elo na corrente complexa organizada de outros enunciados» (Bakhtin[e], 2006: 272).

---

<sup>1</sup> A tradição da tradução portuguesa aponta para “Bakhtine”. Contudo foram usadas traduções em português brasileiro que usam Bakhtin, por isso optamos por grafar sempre desta forma.

Julgamos poder afirmar que um desconhecimento por parte dos sujeitos acerca da natureza do enunciado e da diversidade dos tipos de texto com que contacta proporciona efetivamente uma lacuna que se irá refletir na compreensão e produção textuais.

## **1.1. Organização do estudo**

Assume-se neste estudo que os produtos das interações verbais (textos orais ou escritos), apesar de diferentes, apresentam regularidades sistemáticas. Estas regularidades dizem respeito não só à seleção e estruturação de conteúdos, como aos objetivos que se pretendem atingir com os produtos escritos (Silva, 2012). Como é possível ver no ANEXO II e no ANEXO III, existem textos que, apesar de terem as mesmas regularidades sistemáticas, apresentam conteúdos diferenciados; no entanto, podem ser tidos como pertencentes a uma mesma classificação – «um texto que contém informação sobre os resultados de uma prova de automobilismo e um outro que integra conteúdos acerca de política internacional podem ser ambos classificados como notícias» (Silva, 2012:11).

Quando partimos para esta investigação, tivemos plena consciência de que existem várias opções de classificações textuais (classes e critérios em que se baseiam tais opções), e de que as classificações dos textos podem ser cruzadas com outras classificações textuais existentes. Isto é, um mesmo texto pode ter classificações distintas, dependendo dos critérios de classificação: «o texto produzido por um jornalista pode ser incluído na classe dos textos jornalísticos (se considerarmos uma classificação em tipos de discurso que depende da área de atividade socioprofissional do locutor) e, em simultâneo, na classe da notícia (se considerarmos uma classificação em géneros discursivos)» (Silva, 2012:12).

Por forma a assegurar uma maior coerência analítica, foi nossa opção ao longo da investigação apoiarmo-nos sobretudo na reflexão operada, ao longo do tempo, por Jean-Michel Adam, por nos parecer permitir uma reflexão não só acerca da caracterização/tipologia textual como acerca da inserção dos textos em classes definidas e delimitadas.

Estamos também certos, como afirma Silva (2012), da importância crucial em classificar os textos das interações verbais (necessidade de ordenar e inserir textos que ouvimos e lemos) por forma potenciar uma melhor e mais adequada interpretação textual.

«Na perspectiva de quem produz os textos, é relevante saber que propriedades caracterizam as principais classes, para que possa produzir um texto adequado à situação de comunicação em que se está (um texto que constitua um exemplar de uma carta ou de uma mensagem de correio eletrônico, de uma notícia ou de um editorial, de um texto argumentativo ou de um texto narrativo, etc.) (...) Na perspectiva do alocutário, é decisiva a aptidão para reconhecer a classe em que se insere o texto que está a ler ou ouvir. Essa identificação facilita o processamento da informação que o texto veicula, constituindo uma espécie de guia da interpretação dos conteúdos, assim como da organização e da extensão do texto em causa» (Silva, 2012:13).

Assim, dividimos o presente estudo em quatro partes, para melhor nos orientarmos e obtermos respostas a muitas das questões que nos ajudariam a dar execução à investigação.

### **Parte I – Considerações introdutórias**

Considerações a ter em conta para o estudo/investigação acerca da consciencialização da importância e necessidade da classificação textual.

### **Parte II – Quadro teórico**

Após algumas considerações introdutórias e apresentação do estudo, esta parte descreve a nossa opção não só na metodologia adotada e sua fundamentação teórica, como na descrição da recolha de referências que nos pareceram pertinentes para a investigação e lhe conferem o suporte de base. A nossa escolha incidiu essencialmente sobre os autores Bakhtin[e] acerca da conceção dos géneros de enunciado primários e secundários, e na diversidade dos campos da atividade humana, assim como também em Adam, no que diz respeito às sequências textuais que compõem os tipos de texto.

### **Parte III – Investigação implementada em sala de aula e averiguação de resultados**

A investigação foi implementada e realizada em contexto sala de aula, com a duração de cinco aulas, onde a investigadora, além da entrega de testes para verificação de resultados, foi ela própria docente/investigadora em três das aulas.

A parte da investigação correspondente à implementação do estudo em contexto sala de aula foi organizada em três fases distintas.

Uma primeira fase correspondente ao teste *a priori*, onde foi avaliado o reconhecimento dos alunos acerca das tipologias textuais a serem lecionadas no 1º Ciclo.

Uma segunda fase, designada como intervenção, onde a investigadora lecionou três aulas, por forma a haver uma sistematização acerca da elaboração/estruturação das tipologias textuais.

Uma terceira fase, correspondente à avaliação de resultados, que nos permitiu chegar a algumas conclusões em relação ao estudo/investigação que se realizou.

A averiguação de resultados diz respeito à avaliação de resultados obtidos, tendo como termo de comparação a primeira aula (teste *a priori*) e a última (teste *a posteriori*).

#### **Parte IV – Conclusões**

A averiguação dos resultados permitirá chegar a algumas conclusões para o estudo a que nos propúnhamos. Desta forma julgamos poder inferir até que ponto os alunos reconhecem os tipos de texto e qual a validade do ensino explícito das tipologias textuais no ensino-aprendizagem no 1º Ciclo.

### **1.2. A necessidade da investigação**

Os resultados das provas de avaliação nacionais e internacionais dos alunos do Ensino Básico sugerem a necessidade de investigação profunda sobre o ensino da Língua Portuguesa nesse nível de ensino.

Assim, analisados os resultados das Provas Intermédias do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico respeitantes ao ano de 2011 e as Provas de Aferição do 4º ano do mesmo ano, é possível chegarmos a algumas conclusões em relação às dificuldades por parte dos alunos quer no reconhecimento das tipologias textuais, quer na elaboração/estruturação dos textos.

No 2º ano de escolaridade, os resultados obtidos revelam a necessidade de uma maior eficácia nas aprendizagens a realizar, relativamente à forma como se procede ao reconhecimento de técnicas básicas de organização textual, assim como a familiarização com esquemas de planificação na tipologia narrativa:

«da análise dos resultados apresentada, destacam-se duas áreas específicas em que parece ser necessária uma intervenção didática: o domínio das técnicas instrumentais da escrita, nomeadamente ao nível do conhecimento de técnicas básicas de organização textual (...) Face aos problemas identificados no domínio da Escrita, sugere-se o treino de técnicas instrumentais de escrita adequadas ao ciclo e ano de escolaridade em causa, através de abordagens



processuais que impliquem o conhecimento de técnicas básicas de organização textual (planificação, textualização, revisão)» (Ferreira, 2011:16).

Ao nível do 4º ano de escolaridade, os resultados são algo semelhantes, fazendo-se sentir a falta de conhecimentos no que se refere ao domínio da expressão escrita. Apurados os resultados, é possível constatar que os alunos carecem de sistematização das aprendizagens referentes ao conhecimento das diferentes tipologias textuais:

«face aos resultados globais, evidencia-se a necessidade de um ensino sistemático que favoreça o conhecimento de técnicas básicas de organização textual fundamentais para a criação de automatismo e desenvoltura no processo da escrita exigíveis no ciclo de escolaridade subsequente» (GAVE, 15:2011).

Se dúvidas houvesse, estas seriam facilmente dissipadas pelos resultados obtidos. O fraco domínio da escrita, sobretudo em relação às dificuldades de organização e elaboração/estruturação textual, é notório em ambos os anos de escolaridade analisados.

Parece poder concluir-se, portanto, que são necessárias algumas alterações no processo de ensino-aprendizagem da escrita e no conhecimento sobre os tipos de texto.

### **1.3. Aplicabilidade do estudo em contexto sala de aula**

Perante a nossa convicção acerca das regularidades sistemáticas caracterizadoras dos produtos verbais, julgamos que disponibilizar textos aos alunos sem que lhes tenha sido dada a oportunidade de um contacto efetivo com a construção/elaboração dos tipos textuais parece ser um exercício *per se* completamente despropositado.

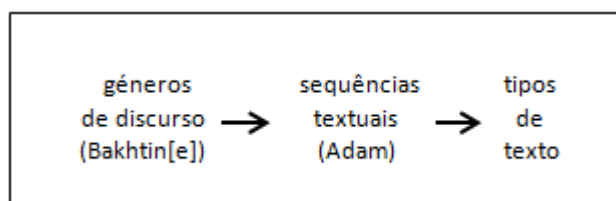
Há efetivamente que pôr em prática nas escolas o estudo dos textos configurando-os como tipos textuais, tendo em conta que uma melhor aquisição da organização, elaboração/estruturação dos mesmos, consumada através de regras explícitas, possibilitará aos alunos melhores competências ao nível da escolha dos géneros textuais e, concomitantemente, ao nível da compreensão leitora.

A este propósito, Bronckart (1999) refere que os géneros de discurso são ações de linguagem que requerem uma escolha em função do contexto social e da intenção comunicativa pretendida, perante a diversidade de géneros de discurso existente.

A escola não pode ser só portadora de aprendizagens de composição lexical e estruturas gramaticais. Para além de regras gramaticais e lexicais, existe a vontade discursiva, que cremos contribuir, não só para a produção textual, como para a aprendizagem da leitura e da compreensão. Falamos a partir de géneros de enunciados: «todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo» (Bakhtin[e], 2006:282):

«toda uma série de géneros sumamente difundidos no cotidiano é de tal forma padronizada que a vontade discursiva individual do falante só se manifesta na escolha de um determinado género e ainda por cima na sua entoação expressiva. Assim são, por exemplo, os diversos géneros cotidianos breves de saudações, despedida, felicitações, votos de toda a espécie, informação sobre a saúde, as crianças, etc. A diversidade desses géneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação» (Bakhtin[e], 2006:283).

De forma resumida e em esquema, descrevemos o que consideramos relevante abordar ao longo do nosso estudo:



**Quadro 1** - Esquema representativo do que pretendemos abordar ao longo do nosso estudo

Como podemos obrigar os nossos alunos à realização de géneros textuais se estes desconhecem a forma como se realizam e a que efetivamente se destinam? Não construímos os textos de igual forma para situações comunicativas diferenciadas.

A nossa experiência enquanto docente diz-nos que deve haver uma alteração de mentalidades no que diz respeito ao trabalho a realizar com os alunos, não só através do conhecimento

explícito em relação às aprendizagens de organização, estruturação/elaboração das tipologias textuais, como através da sistematização dessas aprendizagens a realizar ao longo do 1º Ciclo.



**PARTE II**  
**QUADRO TEÓRICO**



## **1. METODOLOGIA ADOTADA**

Apesar de estarmos conscientes em relação às dificuldades inerentes à metodologia da investigação-ação, por combinar o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, foi nossa opção utilizar o processo da investigação-ação, por pensarmos que nos permitiria obter um procedimento de construção de novas realidades sobre o ensino, colocando em causa os modos de pensar e de agir das comunidades educativas (Leal, 2012). Inspirámo-nos na descrição de Sanches:

«o professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialética de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso; ao partilhar essa informação com os alunos e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha, está a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo» (Sanches, 2005:130).

### **1.1. Investigação-ação no trabalho realizado**

A investigação-ação vem romper com o conceito positivista onde o professor, ancorado a teorias e técnicas científicas, muitas vezes completamente desajustadas para a resolução dos problemas, era tido como especialista nas técnicas de ensino (Coutinho, 2009).

«A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais essas práticas são desenvolvidas» (Kemmis e McTaggart (1988) referido por Matos (2004)).

A metodologia de investigação-ação surge em meados do século XX, no âmbito das Ciências Sociais e Médicas. É a Kurt Lewin que se atribui a origem moderna desta metodologia, ao desenvolvê-la no domínio da Psicologia Social, no Centro de Investigação para a Dinâmica de

Grupos da Universidade de Michigan. As orientações metodológicas de Lewin assentaram na importância do contexto social para se compreender o indivíduo. Este deixa então de ser visto como ser independente e alheio de um contexto social.

Depois da 2ª Guerra Mundial, também o Instituto de Tavistock se foi associar a esta nova “conquista” da investigação. O estudo realizado teve em conta a forma como os militares lidavam com os problemas que advinham da guerra, quer em contexto social, quer no contexto psíquico dos indivíduos. Lewin e Tavistock foram considerados os mentores da metodologia de investigação-ação.

Mais tarde, na década de setenta, a investigação-ação ganha novo impulso pelos estudos efetuados por Stenhouse (1970), Elliot (1973) e Allal (1978), ao apresentarem novos modelos de como proceder à investigação no campo da ação, o que rompia claramente com a investigação educativa tradicional.

Retomando e desenvolvendo os conceitos da investigação-ação, Argyris e Schon (1985) fizeram a abordagem científica desta metodologia, na qual o investigador opera sob o conhecimento do sistema social e em simultâneo esforça-se pela mudança (Fernandes, 2013).

Dick (1989) refere que a investigação-ação requer uma ação e uma investigação em simultâneo. Trata-se de um processo efetuado em forma de espiral, onde o segundo ciclo é um aperfeiçoamento do primeiro e assim sucessivamente. Também para Coutinho et al. (2009) as características desta metodologia apontam para uma pesquisa centrada numa atitude prática por parte do investigador, que requer aplicação à realidade, pressupondo um conjunto de metodologias que se interpelam entre a ação e reflexão crítica, verificando-se uma sucessão de processos cíclicos ou em espiral, geradores de mudança e de avaliações que pressupõe a introdução em novos ciclos. Esta metodologia (investigação-ação) vem contradizer o paradigma positivista. O objetivo do paradigma positivista é de cariz quantitativo, tendo como pressupostos básicos o determinismo, a racionalidade e a impessoalidade, o que o torna objetivo. Assim, prevê explicar e controlar fenómenos, sendo por essa razão um paradigma de investigação próprio das ciências físicas (Coutinho, 2008). Ora, quando aplicado às ciências sociais, colide com o facto de o investigador não se conseguir afastar totalmente do estudo, não ficando por isso garantida a objetividade a que o mesmo se propõe.

Ao contrário do paradigma positivista, a investigação-ação prevê as melhorias das práticas (Latorre, 2003) e assume a responsabilidade de decidir que mudanças implementar e quais as práticas a alterar em determinado contexto social. Esta é aplicada numa dinâmica de planificação-ação-observação-reflexão (Kermmis 1989), permitindo ativar consciências



críticas nos profissionais com quem interage, e ao aproximar de forma ativa as partes com quem se envolve, sendo por isso uma mais-valia para processo de ensino-aprendizagem.

O processo de investigação-ação apura os seus métodos na recolha de informação e na interpretação que vai desenvolvendo, à luz da situação em que opera, pelo que, após a deteção dos problemas identificados, constroem-se hipóteses quanto à ação para melhor obter resultados (Ferreira, 2013). Com esta metodologia, os investigadores não só observam, como se tornam agentes participativos do fenómeno que estudam. Por assentar numa ação prática, o método produz resultados bastante significativos ao facilitar e promover uma dinâmica reflexiva constante no ensino e ao adaptar-se positivamente a este.

A metodologia de investigação-ação é apresentada por Latorre (2003) como a metodologia do professor investigador, fazendo do momento da investigação um ato entre a prática e a reflexão.

“É pois neste contexto teórico de pendor mais interventivo e transformador que surgem, no campo da investigação educativa, metodologias capazes de proporcionar uma acção mais profícua e consequente na medida em que se centram na reflexão crítica, por um lado, e na atitude operacional de práticas que acabam por ser ponto de partida para a emergência de possíveis teorias” (Sanches, 2009:357).

Assente numa abordagem aos problemas pós-positivista, a investigação-ação prevê uma intenção de mudança e na investigação um processo de compreensão. Os objetivos da investigação-ação e o desenvolvimento metodológico são definidos antecipadamente pelo investigador, que prevê alguns dos resultados que pretende obter, após detetar alguma falha no sistema que investiga.

Esta investigação garante uma proximidade entre os sujeitos que a compartilham, por incorporar um pressuposto de carácter ativo, personalizado e reflexivo.

A investigação-ação, por ser uma metodologia de reflexão crítica, traz vantagens às ciências sociais, ao permitir a reformulação/formulação de novos ciclos de estudo à investigação em causa, pressupondo que a pesquisa nunca se dê como concluída. No entanto, o envolvimento do investigador em todo o processo pode, em certa medida, “contaminar” os resultados previstos. Há por isso que ter em conta o papel do investigador, tentando que este se mantenha na investigação o mais neutro possível, por forma a não alterar os resultados obtidos.

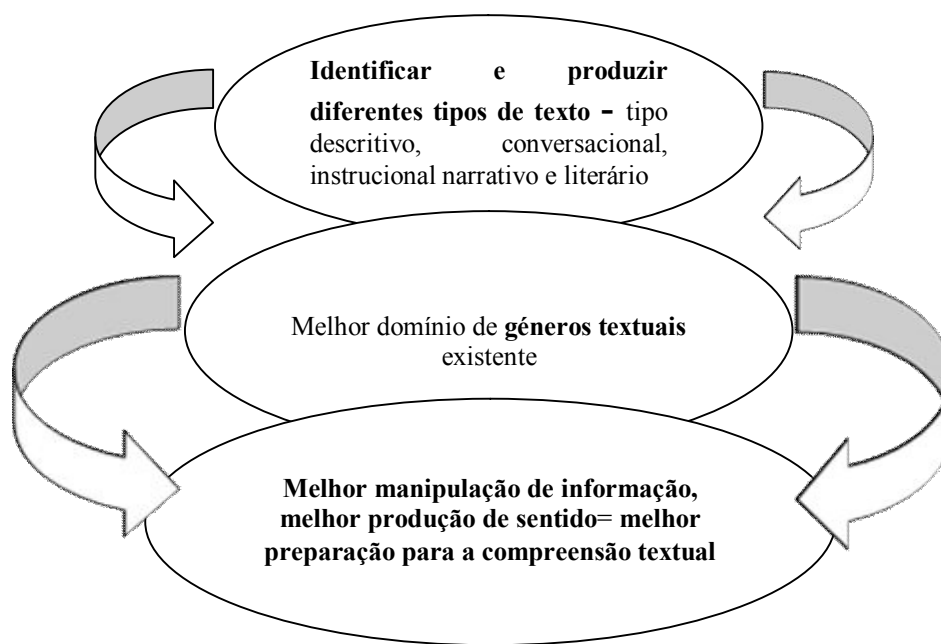
Neste caso, a investigação-ação é pertinente por se tratar de professores e alunos, em constante processo de experimentação (fundamentada na teoria) e reflexão/avaliação das práticas; além disso, no processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos devem continuamente evoluir nos respetivos conhecimentos e competências, pelo que a investigação-ação se mostra a metodologia mais adequada.

## **1.2. Linha orientadora para o estudo com aplicação da investigação-ação**

No nosso estudo é nosso intuito não só atuar na recolha e análise de dados, mas promover também um processo contínuo de reflexão e de avaliação, que tem como ponto de vista um olhar sobre a melhoria das práticas e a obtenção de melhores resultados no ensino e nas aprendizagens dos alunos. Basear-nos-emos na investigação-ação por ser uma metodologia participativa, centrando-nos no paradigma sócio-crítico (Coutinho et al, 2009).

Focamo-nos na falta de reconhecimento por parte de muitos alunos da construção/elaboração dos diferentes tipos de texto a lecionar ao longo do 1º ciclo de ensino, posição que temos vindo a construir e fundamentar ao longo da prática de quinze anos de lecionação no 1º ciclo do Ensino Básico. Julgamos que a falta de reconhecimento na construção dos diferentes tipos de texto pelos alunos afeta a compreensão da panóplia de géneros textuais existente e, concomitantemente, dificulta o acesso à sua construção. Consideramos que, muitas vezes, os alunos realizam a construção textual de forma arbitrária através do contacto realizado com outros textos semelhantes aos que produzem, sem que na realidade exista uma “base” sólida acerca da forma como os mesmos se constroem/elaboram, e cujo reconhecimento facilitaria em muito uma melhor aquisição e uma melhor preparação para o contacto com estes.

O Quadro 2 mostra, de forma sintética, o estudo que nos propomos desenvolver tendo como fundo dificuldades sentidas pelos alunos no 1º ciclo no ensino básico, no que diz respeito à identificação e à produção dos diferentes tipos de texto a serem lecionados neste ciclo de ensino.



**Quadro 2** - O nosso estudo

O estudo que desenvolvemos contempla o domínio que os alunos devem ter dos diferentes tipos de texto a lecionar ao longo do 1º ciclo de ensino: tipo de texto descritivo, conversacional, instrucional, narrativo e literário. A este respeito, abordaremos de forma mais preponderante Adam (1992, 2005, 2011), sem esquecer aspetos fundamentais anteriormente focados por Bakhtin[e] (2006) acerca dos géneros de discurso primário e secundário.

Acreditamos que o reconhecimento dos diferentes tipos de texto proporciona um melhor contacto com a vasta panóplia de géneros textuais existente. Muito embora os géneros textuais “ganhem características” sociocomunicativas definidas por determinados conteúdos, estilo, propriedades funcionais e composição (Marcuschi, 2002), estes realizam-se a partir de tipos de texto. Desta forma, um melhor conhecimento sobre os tipos textuais (quadros 3, 4, 5, 6) colabora num melhor conhecimento sobre os géneros, permitindo desenvolver capacidades que os ultrapassam e que são transferíveis para outros géneros próximos ou distantes (Schneuwly, 1997), prevendo, assim, uma melhor manipulação de informação e uma melhor produção de sentido, ao preparar os alunos para os estímulos textuais e para os indícios implícitos dos textos, logo, para uma melhor compreensão e produção textuais.

Para a construção dos quadros 3, 4, 5 e 6 apoiamo-nos no modelo de Silva (2012: 23-25).

**Suporte comunicacional - Texto escrito**

<b>CrITÉRIOS</b>	<b>Exemplos de classes de textos Tipos de texto</b>	<b>Exemplos de classes de textos Gêneros de texto</b>	<b>Modo de interação comunicativa</b>	<b>Modo de apresentação gráfica</b>
Organização cognitiva dos conteúdos	Texto descritivo <i>Forte de Nossa Senhora da Assunção</i>	Descrição/ Informação	Texto monogerado	Prosa
	Tipo literário <i>A ilha do tesouro</i>	Poema	Texto monogerado	Poesia
	Texto conversacional <i>Entrevista a Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães</i>	Entrevista	Texto poligerado	Prosa
	Texto instrucional ou diretivo <i>Bolo de Chocolate</i>	Receita de culinária	Texto monogerado	Prosa
	Texto narrativo <i>A ilha do tesouro</i>	Conto	Texto monogerado	Prosa

**Quadro 3** - Textos utilizados na investigação no teste *a priori*

**Suporte comunicacional - Texto escrito**

<b>Critérios</b>	<b>Exemplos de classes de textos</b> <b>Tipos de texto</b>	<b>Exemplos de classes de textos</b> <b>Gêneros de texto</b>	<b>Modo de interação comunicativa</b>	<b>Modo de apresentação gráfica</b>
Organização cognitiva dos conteúdos	Texto literário <i>As fadas</i>	Poema	Texto monogerado	Poesia
	Texto narrativo <i>História do compadre rico e do compadre pobre</i>	Conto	Texto monogerado	Prosa

**Quadro 4** - Textos utilizados na investigação na 2ª aula lecionada

**Suporte comunicacional - Texto escrito**

<b>Critérios</b>	<b>Exemplos de classes de textos</b> <b>Tipos de texto</b>	<b>Exemplos de classes de textos</b> <b>Gêneros de texto</b>	<b>Modo de interação comunicativa</b>	<b>Modo de apresentação gráfica</b>
Organização cognitiva dos conteúdos	Texto conversacional <i>História de um Papagaio</i>	Peça de teatro	Texto poligerado	Prosa
	Texto descritivo <i>A minha Escola</i>	Descrição/ Informação	Texto monogerado	Prosa
	Texto instrucional ou diretivo <i>ben-u-ron</i> <i>RTP 1; RTP 2; SIC; TVI</i>	Folheto de remédio Horário de programação televisiva	Texto monogerado	Prosa (esquema)

**Quadro 5** – Textos utilizados na investigação na 3ª aula lecionada

Para a 4ª aula não é apresentado qualquer Quadro, por não terem sido fornecidos nesta novos textos aos alunos. Os textos anteriormente referidos nos Quadros 4 e 5 serviram de base à construção/estruturação de esquemas sobre as regras de identificação dos tipos de texto a serem lecionados ao 1º ciclo de ensino.

**Suporte comunicacional - Texto escrito**

<b>Critérios</b>	<b>Exemplos de classes de textos</b> <b>Tipos de texto</b>	<b>Exemplos de classes de textos</b> <b>Gêneros de texto</b>	<b>Modo de interação comunicativa</b>	<b>Modo de apresentação gráfica</b>
Organização dos conteúdos cognitivos	Texto literário <i>Adivinha o quanto gosto de ti</i>	Canção	Texto monogerado	Poesia
	Texto conversacional <i>Entrevista a André Sardet</i>	Entrevista	Texto poligerado	Prosa
	Texto descritivo <i>Portugal</i>	Descrição/ Informação	Texto monogerado	Prosa
	Texto narrativo <i>O Boi Cardil</i>	Conto	Texto poligerado	Prosa
	Texto instrucional ou diretivo <i>Folheto de montagem</i>	Folheto de montagem	Texto monogerado	Prosa

**Quadro 6** - Textos utilizados na investigação no teste *a posteriori*

## **2. O PROCESSO COMPLEXO DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA**

A linguística surge como ciência no início do século XIX com o método histórico-comparativista. Até este século, os estudos sobre a linguagem encontravam-se associados à filosofia e à gramática normativa, que possuíam finalidades e métodos diferentes daqueles que viriam a ser definidos pela linguística moderna. Promoviam, portanto, em primeiro plano, a função da formação do pensamento independente do ato comunicativo. A língua era colocada num plano secundário, ainda que não lhe fosse negada a sua função comunicativa.

Franz Bopp, em 1816, publicava o primeiro estudo sobre morfologia comparada indo-europeia apresentando o sistema flexional da língua sânscrita, comparado com os do grego, do latim, do persa e das línguas germânicas. Seguiram-se os estudos de outros indo-europeístas, os dinamarqueses Rasmus Rask e Karl Verner, e o alemão Jacob Grimm, tendo desenvolvido trabalhos sobre as tendências evolutivas do ramo das línguas germânicas no quadro geral das línguas indo-europeias.

É a Charles Darwin, aquando das suas descobertas sobre a evolução das espécies, que se deve o reforço dos estudos evolucionistas sobre as línguas indo-europeias, o que permitiu um estatuto científico às novas metodologias linguísticas.

Nomes como Hermann Osthoff, Karl Brugmann, A. Leskien e Hermann Paul (neogramáticos) elegerem a linguística histórica como objeto de estudo, dedicando-se em especial à fonologia, à morfologia e à sintaxe diacrónicas, acabando por lançarem os “alicerces” que viriam a reconhecer a linguística como ciência.

Para Wilhelm van Humboldt (1767-1835), filósofo e linguista alemão, a língua era condição indispensável do pensamento humano. Já para Vossler (1872-1949), filólogo alemão, a língua apresentava-se com uma função expressiva. Ora, independentemente de uma ou outra corrente, a língua era utilizada como objeto comunicativo, usada para que o homem se autoexpressasse e objetivasse. A sua essência resumia-se à expressão do mundo individual do falante, menosprezando a função comunicativa da linguagem, «em essência, a língua necessita apenas do falante- de um falante- e do objeto da sua fala, se neste caso a língua pode servir ainda como meio de comunicação, pois essa é a sua função secundária, que não afeta a sua essência» (Bakhtin[e], 2006:270). O homem era visto como um agente passivo da comunicação discursiva e por isso subestimado em relação à mesma. A linguagem era

considerada sob ponto de vista do falante, e não mantinha qualquer relação com os outros participantes da comunicação discursiva. Se era tido em consideração o papel do outro, era como se ele fosse apenas um sujeito passivo do ato comunicativo. O falante, sob este ponto de vista, acabava por ser o “centro da capacidade linguística”, ficando à parte a atitude empreendedora e responsiva do coenunciador. Efetivamente, esta postura estava completamente desajustada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva.

Nos finais do século XIX, deve-se a Saussure o início da concepção da linguística enquanto ciência autónoma.

Saussure entendia a linguística como um ramo da ciência mais geral dos signos, que propôs como Semiologia. Os estudos efetuados pelo linguista, e o trabalho dinamizado por Leonard Bloomfield, fizeram com que a linguística adquirisse autonomia, objeto e método próprios.

Apesar de Saussure ter colocado a língua no centro dos seus estudos, questionava-se acerca das fronteiras entre a língua e o discurso, referindo a *linguagem discursiva* e a *fala*. Desta forma, faz diferenciações bem nítidas entre os signos-palavras e a frase: «a frase só existe na fala, na língua discursiva, enquanto a palavra é uma unidade que vive fora do discurso, no tesouro mental» (Saussure, 2002, *apud* Adam, 2011:30). A frase apresenta-se para o autor como unidade máxima de sintagmatização, encontrando-se submetida às variações individuais, enquanto que a palavra vive como unidade fora do discurso; «a preocupação principal de Saussure é a operação que permite abstrair o sistema da língua a partir dos fatos de discurso» (Adam, 2011:34).

Saussure manteve a ideia de que a língua era um sistema, tratando-a como pertença a uma determinada comunidade. Para isso teria de estudar a língua parada no tempo. Efetivamente, ele acreditava que, a qualquer momento, poderia estudar a língua como ela é, sem que fosse necessário preocupar-se com a mudança que surgia na fala das pessoas e com a variação da língua em épocas distintas (McClery, 2007). Ao tomar esta posição, Saussure, estabelece uma oposição clara entre sincronia e diacronia. Para o linguista, é diacrónico tudo que designa uma fase da evolução que tem duração no tempo e é dinâmico. É sincrónico tudo o que designa um estado da língua que é momentâneo e estático, constituindo um conjunto fechado e homogêneo de regularidades. Ainda que o linguista não desprezasse a diacronia, deu maior



relevo à sincronia, por lhe parecer ser este elemento da linguística que constituía a verdadeira realidade do falante.

Apesar de Saussure ter sido um marco importante e útil para o estudo das estruturas das línguas, tratava-se de uma idealização do objeto, uma vez que nas línguas a variação está por toda a parte. A primeira variação das línguas reside no facto de existirem línguas diferentes em todo o mundo e de tomarem diferentes formas. Mesmo dentro de cada língua as variações são uma constante (McCleray, 2007).

No início do século XX, após a morte de Saussure, é publicada a obra que viria a ser considerada como a base edificadora dos estudos em linguística contemporânea: o *Cours de Linguistique Générale*, de Saussure. Esta obra, compilada pelos seus alunos (C. Bally e A. Sechehaye), inaugurou uma nova era nos estudos da língua, ao definir com rigor o método e o objeto de estudo da linguística e ao assinalar o seu carácter descritivo e não normativo.

Noam Chomsky acredita só haver uma forma de descobrir a estrutura básica de todas as línguas. Assim, interessou-se na descoberta de uma gramática universal, isto é, estudar o conhecimento intuitivo que as pessoas têm acerca da sua língua materna, conhecimento este que o linguista acredita ser inato. Chomsky defende que o ser humano é provido de uma gramática inata que herda biologicamente e que desenvolve conforme o seu crescimento. O linguista não acredita que uma criança comece a falar por meio da imitação de outras pessoas, em função do meio em que se insere, num processo de estímulo-resposta; antes, localiza o conhecimento no cérebro do indivíduo e não na sociedade (McCleray, 2007). De acordo com esta teoria, a forma mais básica da linguagem é um conjunto de regras sintáticas universais para todos os seres humanos.

Nos anos 60 do século XX, William Labov dá início a uma revolução no campo da linguística com os estudos que realizou acerca do tecido social americano e a sua influência nos falares dessa região. Através da sua obra *Sociolinguistic Patterns*, demonstrou a mudança linguística quando avaliada a diversidade e a dinâmica social.

Com os estudos efetuados por Benveniste sobre a enunciação e a subjetividade na linguagem, a pragmática e a análise do discurso surgem nesta altura. O autor, ainda que tendo retomado o princípio de Saussure (operação que permitia abstrair o sistema da língua do discurso) utiliza-o de forma completamente inversa, privilegiando a realização do discurso, o que,

progressivamente designa como *enunciação*. Assim, «ele distingue os domínios do “semiótico” (língua como sistema) e do “semântico” (linguística da enunciação)» (Adam, 2011:35). O autor faz da frase um elemento crucial à comunicação humana, remetendo-a para «além do último nível da escala de combinações linguísticas codificadas» (Adam, 2011:35). Também no mundo anglo-saxónico, os trabalhos realizados pelos filósofos da linguagem John Austin e John Searle sobre os atos ilocutórios e os estudos de H. Paul Grice acerca do funcionamento da conversação abriram caminho aos princípios de uma nova conceção e metodologia em linguística.

## **2.1. O discurso em Bakhtin[e]**

A língua deve, segundo Bakhtin[e] (2006), ser não só considerada pela sua natureza material, mas também na apropriação que o falante faz desta.

«De fato o artista trabalha a língua mas não como língua: como língua ele a supera, pois ela não pode ser interpretada como língua em sua determinidade linguística (morfológica, sintática, léxica, etc.) mas apenas na medida em que ela venha a tornar-se meio de expressão artística (a palavra deve deixar de ser sentida como palavra). O poeta não cria no mundo da língua ele apenas usa a língua» (Bakhtin[e], 2006:178).

Ao falar-se da língua, a multiplicidade dos falantes não pode ser ignorada, uma vez que são estes que a manipulam em determinado contexto e em determinada situação social.

Assim, o objeto real da comunicação discursiva coloca no ouvinte uma atitude de posição responsiva, concordando ou não com o falante, complementando-o ou apropriando-se do seu discurso. Esta posição que o falante ocupa no discurso pode surgir na primeira palavra do falante, ou manter-se ao longo do discurso.

Muitas pessoas que julgam conhecer muito bem a língua podem apresentar dificuldades nalguns campos da comunicação discursiva por não dominarem a prática dos géneros, desconhecendo a forma como se realizam. As práticas dos géneros que abordamos em Bakhtin[e] referem-se aos géneros de discurso e não aos géneros textuais, como à frente trataremos. O domínio dos géneros que aqui abordamos refere-se aos géneros primários e secundários em Bakhtin[e]. O autor menciona que, quanto melhor dominarmos os géneros de discurso, mais livremente nos tornamos capazes de os empregar, e de lhes conferir uma certa

individualidade discursiva, quando esta é permitida, realizando assim de forma mais ou menos livre o nosso discurso: «é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente» (Bakhtin[e], 2006:284). A experiência discursiva individual do falante desenvolve-se numa interação constante com os enunciados dos outros. O nosso discurso é, segundo o autor, pleno das palavras dos outros, que trazem consigo a expressão, o tom valorativo, que reelaboramos em nosso favor.

Bakhtin[e] (2006) refere que escolhemos a palavra em conjunto com as restantes palavras do enunciado. Algumas destas palavras podem ter um significado expressivo (alegria, beleza, sofrimento, etc.); no entanto, tal como as demais, são neutras quando isoladas (retiradas do contexto em que se inserem) e quando não acompanhadas da sua capacidade dialogal com o sujeito comunicativo. As palavras entram no nosso discurso a partir dos enunciados individuais dos outros, mantendo ou não as características dos enunciados alheios. «Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua)» (Bakhtin[e], 2006:249). A relação que o falante vai estabelecendo com o conteúdo é determinada pela escolha de recursos lexicais, gramaticais e composicionais, garantindo uma avaliação real da comunicação discursiva.

Em determinadas condições da vida sociopolítica, são empregues palavras que adquirem um peso específico em determinados enunciados que pertencem a um contexto político-social particular. Estes enunciados tornam-se detentores de características peculiares. Neste caso, o significado da palavra é referente a uma situação concreta em condições reais de comunicação discursiva, na qual não só percebemos o significado da palavra, como ocupamos em relação à própria uma atitude responsiva, quer esta seja de acordo ou desacordo, de simpatia, ou de estímulo para com o enunciado pelo autor produzido.

Tal como afirma Bakhtin[e] (2006), a palavra pode adquirir um tom muito próprio, adquirindo assim características muito particulares.

«E ainda assim é muito difícil abrir mão da convicção de que cada palavra da língua tem ou pode ter por si mesma “um tom emocional”, “um colorido emocional”, “um elemento, axiológico”, uma “auréola estilística”, etc. e, por conseguinte, uma entoação expressiva inerente a ela enquanto palavra» (Bakhtin[e], 2006: 291).

Bakhtin[e] (2006) refere a existência da palavra para o falante em três aspetos: palavra neutra, isto é, de não pertença a ninguém como se se tratasse da existência da palavra em si mesma; como palavra alheia dos outros, por ter sido retirada/assimilada dos enunciados do outro; e como a minha palavra, uma vez que ela tem agora identidade própria ao ser usada pelo próprio em determinado contexto e em uma determinada situação discursiva particular.

A relação que o falante mantém com a palavra é um ato puramente secundário; ainda assim, o procedimento do falante não pode ser unicamente o de elaboração de determinado conteúdo, uma vez que neste caso tem o auxílio de um material definido. O falante, ao construir o seu enunciado, leva em conta a perceção do discurso que realiza em função do outro, porque é dele que depende uma ativa compreensão responsiva. Assim, o falante “preocupa-se” com o destinatário na medida em que tenta prever se ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um determinado campo cultural da comunicação, quais as suas concepções, convicções, preconceitos, simpatias e antipatias. Essa consideração com o outro por parte do falante irá determinar a escolha do género do enunciado, dos procedimentos composicionais e meios linguísticos a utilizar (Bakhtin[e], 2006).

Segundo Bakhtin[e] (2006), a compreensão passiva do significado não é mais do que um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva: «toda a compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória de resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)» (Bakhtin[e], 2006:272).

Desta forma, o autor refere que o que foi ouvido e ativamente entendido, cedo ou tarde, terá repercussões nos discursos subsequentes do ouvinte ou no comportamento deste. Para Bakhtin[e], a compreensão é um ato ativamente responsivo por parte do ouvinte. Os diferentes géneros discursivos pressupõem, segundo o autor, distintas diretrizes para a obtenção dessa mesma resposta.

Quando expomos o nosso enunciado perante determinado recetor, temos sempre em consideração o nosso destinatário, porque é dele que esperamos uma resposta, uma atitude ativamente responsiva. Na realidade, a manipulação dos enunciados elaborados por nós pressupõe que nós conheçamos até que ponto o outro manipula determinado tema, até que ponto ele está a par da situação, levando também em conta um conjunto de conhecimentos que sabemos à partida que o mesmo controla. «Essa consideração irá determinar também a escolha do género do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado» (Bakhtin[e], 2006: 302).

Ao falante não são dadas apenas as formas da composição vocabular e a estrutura gramatical, mas também as formas de enunciado (géneros de discurso) relevantes para a compreensão entre falantes quanto às formas da língua. Os nossos enunciados não são mais do que enunciados plenos das palavras dos outros, que lemos ou que ouvimos e que fomos assimilando e revertendo para o nosso próprio discurso. Seleccionamo-las segundo a sua especificação em determinado género que usamos para fazer o nosso discurso.

O autor afirma que todos os enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção, e que não raras são as vezes em que o falante emprega de forma habilidosa o género de discurso sem que conheça a sua existência. Ora, muitas vezes falamos sem que nos apercebamos que estamos a utilizar determinado género de discurso.

Para o autor, o diálogo real é a forma mais simples e clássica de comunicação discursiva, onde a alternância dos falantes do discurso limita os enunciados. O mesmo acontece em géneros de comunicação discursiva mais complexos (científica ou artística), onde a natureza dos limites dos enunciados é a mesma. Ambas estão delimitadas pela alternância dos sujeitos participativos no discurso, «cabendo observar que essas fronteiras, ao conservarem a sua *precisão* externa, adquirem um carácter interno graças ao fato de que o sujeito do discurso – neste caso *o autor* de uma obra – aí revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todas os elementos da ideia de sua obra» (Bakhtin[e], 2006: 279).

É esta marca de individualidade discursiva, segundo o autor, que distancia a obra do falante das restantes obras a que esteve vinculado o seu discurso, isto é, das obras em que o falante se baseou para formar o seu enunciado, onde cada texto é individual, único e singular. São estas características que fazem dele um enunciado diferente dos produzidos anteriormente, «é aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esse elemento, tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio. Em certa medida, isso ultrapassa os limites da linguística e da filologia» (Bakhtin[e], 2006:310).

Bakhtin[e] denomina a capacidade de determinar a ativa posição responsiva dos intervenientes no processo discursivo de conclusibilidade, encontrando-se interligada por três fatores:

- a exauribilidade do objeto e do sentido

Em cada enunciado proferido pelo sujeito, procuramos aceder à informação do sentido, à sua determinação discursiva, ao seu volume, às suas fronteiras e à sua conclusibilidade. A exauribilidade do discurso é um elemento que pertence à composição textual, variando na dependência dos diferentes campos da comunicação discursiva. Nalguns campos da atividade humana, a exauribilidade pode ser plena, permitindo ao autor do texto uma construção textual “livre”, mas não isenta de regras. Mesmo no diálogo do cotidiano, alguns dos discursos são “padronizados”, ainda que lhes seja permitida alguma individualidade. Em campos onde os géneros do discurso são de natureza padronizada, a sua criatividade é praticamente ausente. Estes géneros de discurso apresentam uma súmula de regras a utilizar por parte do falante que os produz, o que em muito condiciona a respetiva criatividade. No campo científico é só praticável uma exauribilidade semântica-objetual muito relativa, por se permitir falar num mínimo de acabamento possível. Neste campo, é só possível uma exauribilidade semântico-objetual muito relativa. Ainda assim, se o objeto científico se tornar tema de um trabalho científico, pode ganhar uma relativa conclusibilidade.

- o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante

A vontade discursiva do falante determina não só a escolha do objeto (realizada através de certas condições discursivas, na relação necessária com os enunciados antecedentes), como os seus limites, exauribilidade semântico-objetual e forma do género de enunciado.

- formas típicas composicionais e de género do acabamento

Como dito anteriormente, a vontade discursiva do falante realiza-se através da escolha de género de discurso. Com toda a sua individualidade e subjetividade, a intenção discursiva do falante é adaptada e aplicada ao género que escolhe para produzir o seu discurso: «moldamos o nosso discurso por determinadas formas de género, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de géneros criativos» (Bakhtin[e], 2006).

Todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção.

## 2.2. Géneros de discurso

Quando comparados os géneros de discurso com as formas da língua, estes são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos. Todavia, para o indivíduo falante, eles têm um significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele. Desta forma, um enunciado não pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua, como pensava Saussure.

No entanto, e apesar destas “regras” a que se encontram sujeitos os géneros, estes assumem uma certa flexibilidade e individualidade própria de quem os profere.

Determinados géneros escolhidos pelo falante adquirem características padronizadas/estereotipadas, podendo ainda assim ganhar uma certa plasticidade e criatividade muito próprias.

«Todo o enunciado - oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (rîetchevoïe obschênie) – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual» (Bakhtin[e], 2006:265).

Fazemos pré-escolhas dos géneros discursivos quando elaboramos atos comunicativos conferindo-lhes uma forma típica das enunciações individuais-contextuais. O que dá expressividade ao discurso é o género em que uma determinada palavra funciona e se contextualiza.

Os géneros de discurso correspondem em Bakhtin[e] a situações típicas da comunicação discursiva, em determinadas circunstâncias onde as palavras ganham expressividade em contacto com a realidade em que são utilizadas.

«Os gêneros têm um significado particularmente importante. Ao longo de séculos de sua vida, os gêneros (da literatura e do discurso) acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo. Para o escritor-artesão, os gêneros servem como chavão externo, já o grande artista desperta neles as potencialidades de sentido jacentes» (Bakhtin[e], 2006:364).

Os géneros servem contextos diferentes, conforme a emergência a que se prestam. Neste sentido, ao adquirir determinados padrões comunicacionais, o indivíduo parece sentir por vezes dificuldade em criar “estratégias” para se fazer ouvir em determinados discursos, onde o registo discursivo é mais elaborado. Não se trata de um fator cultural, mas antes de conhecimentos que o falante foi adquirindo e dos quais tem dificuldade em se desligar.

Assim, parece-nos compreensível que muitas pessoas sintam dificuldade na escrita ou na oralidade por não serem capazes de dominar os géneros de discurso existentes. Até mesmo o indivíduo que elabora enunciados de maior complexidade sente também ele dificuldades em intervir em conversas do quotidiano, cujo contexto histórico/social da língua é efetivamente diferente do seu registo de uso.

«Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso» (Bakhtin[e], 2006: 285).

Todorov (1978) refere-se aos géneros textuais como se fossem ‘modelos de escrita’ para os autores e para os leitores como ‘horizontes de expectativas’. Esta afirmação vem reiterar uma vez mais a nossa posição, de que os modelos de escrita de que fala o autor, ao serem conhecidos e partilhados/manipulados de igual forma por emissor e recetor, tornam-se num processo facilitador da composição textual.

O domínio dos géneros vem, desta forma, revelar-se significativo nos percursos individuais do indivíduo, reconhecendo-se cada vez mais a existência de diferentes níveis de conhecimento e explicitação. Pode dizer-se que a construção textual depende da capacidade de o emissor dominar de forma mais ou menos explícita géneros que seleciona e reproduz.

«A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo» (Bakhtin[e] 2006:262).

O sujeito que procede à produção textual constrói o conhecimento, organiza experiências que envolvem um vasto número de conhecimentos implícitos e explícitos, acerca da construção textual. A produção do autor é dada ao leitor através das características da produção textual:



«a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido» (Bakhtin[e], 2006:287). O leitor deve ser capaz de organizar, inferir e formalizar conhecimento. Esta coconstrução que o leitor vai fazendo faz parte da organização de conhecimentos que foi adquirindo com outras experiências e de que se foi apropriando através do contacto com outros textos, assim como de conhecimentos que já trazia, e de contactos que foi realizando ao longo da sua experiência de vida.

O falante/autor do texto espera que o leitor seja capaz de aceder a este ato comunicativo na sua plenitude discursiva, fazendo-se entender e fazendo transparecer o que tenta impor através dos discursos que realiza. Espera-se que o recetor/leitor tenha uma atitude altamente responsiva tornando-se um agente “dinâmico” da mensagem.

Para Bakhtin[e] (2006), os gêneros de discurso são tipos de enunciados relativamente estáveis e normativos, vinculados a situações da comunicação social. Esta relativa estabilidade dos gêneros está intimamente ligada à atividade humana.

Os gêneros discursivos funcionam como indício de referência para a construção de enunciados por parte dos falantes. Desta forma, a escolha do gênero do discurso é reveladora da subjetividade e da individualidade por parte do autor, tendo em conta que nem todos retemos a informação da mesma forma, que não nos interessamos todos pelos mesmos acontecimentos e conhecimentos, assim como não nos relacionamos todos de igual maneira com os fatores histórico-culturais.

«A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido» (Bakhtin[e], 2006:282). A cada vez maior diversidade dos campos da atividade humana ligados ao uso da linguagem, oral ou escrita, permite um maior leque de enunciados, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada um desses campos através dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais usados na construção composicional desses enunciados. «El genero es el lugar de encuentro de la poética general y la historia literária; por esa razón es un objeto privilegiado» (Spang *apud* Todorov, 1978: 7). Esta afirmação reflete a importância do gênero de discurso não só na ligação que mantém com o falante, mas também na relação que o gênero mantém com a história social onde é construído.

Sabemos hoje que os géneros textuais se movem na sociedade. «Já não se fala de poesia e prosa, de testemunho e de ficção, mas do romance e da narrativa, do narrativo e do discurso, do diálogo e do diário» (Todorov, 1978: 47). Novos lexemas e novas formas de organização textual vão surgindo à medida que a sociedade se altera.

O produtor do texto molda a sua própria linguagem, adequando-a aos géneros com que trabalha, como se de categorias operativas se tratasse, como se fossem modos de ação implícitos ao meio social e cognitivo de uma comunidade. É a individualidade que cada falante apresenta no discurso que separa a obra realizada de outras a que se vinculou, em quem o autor se baseou, ou a que procedeu, no processo de comunicação discursiva de um determinado campo cultural. Como réplica de diálogo, a obra determina as posições responsivas dos outros na comunicação discursiva de um dado campo cultural. Esta, à semelhança da réplica do diálogo, está vinculada a outras obras, assim como à posição que ocupa em relação a uma atitude responsiva por parte do outro.

Aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de género, o que o torna mais flexível, plástico e livre do que as formas da língua, segundo o autor.

A escolha do género do enunciado é determinada pela perceção do meu discurso pelo destinatário:

«até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias- tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele» (Bakhtin[e], 2006:302).

Estas considerações irão também influenciar a escolha do autor nos géneros do enunciado, na escolha dos procedimentos composicionais e dos meios linguísticos, por forma a obter uma antecipação da atitude responsiva por parte do outro.

Assim, a quem é dirigido o enunciado e as suas formas típicas de destinatários são particularidades determinantes na escolha dos diferentes géneros de discurso a usar pelo autor.

Segundo Bakhtin[e] (2006), todos os campos da atividade humana usam a linguagem das mais variadas formas, tendo em conta esses mesmos campos. Como é sabido, a língua é utilizada, segundo o autor, através de enunciados que refletem as condições e as finalidades de cada um desses campos.

O autor revela que os géneros, por se situarem num determinado contexto social, “envolvem-se” com este. Assim, a linguagem e a sociedade constituem-se mutuamente, havendo como que um trabalho de relação dialética entre texto e contexto.

### **2.3. Géneros de discurso primários e secundários**

Perante os diferentes enunciados, Bakhtin[e] (2006) refere a importância de definir a natureza geral dos enunciados, denominando-os géneros de discurso primários e géneros de discurso secundários.

Os géneros de discursos que requerem uma forma padronizada são menos propícios à individualidade do falante. Desta forma, nestes enunciados, o estilo individual acaba por não ser um produto complementar à forma como os mesmos se realizam:

«em cada campo existem e são empregados géneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses géneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados géneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis» (Bakhtin[e], 2006:266).

Nas situações discursivas formais, o falante limita-se à escolha de um determinado género, podendo o discurso assumir um determinado tom, provocado por leves acentuações, que podem ir do tom mais respeitoso ao mais caloroso, etc. Através da escolha do tom, é permitido ao sujeito acolher o leitor/ouvinte num discurso revelador de alguma proximidade. É possível uma reestruturação dos géneros na comunicação discursiva oral, isto é, podemos transferir uma saudação do campo oficial para o campo familiar, fazendo um ajuste irónico ao primeiro. O género oral presta-se a reformulações livres. O mesmo acontece nos géneros artísticos, por serem mais permissíveis/plásticos no seu modelo de construção textual. É possível encontrar alguns dos géneros primários na vida do quotidiano, quer nas saudações, nas despedidas, nas felicitações, ou nos votos de toda a espécie, etc. Os géneros particularmente mais complexos, géneros secundários como os oficiais, possuem um alto grau de estabilidade e coação.

Os géneros primários dão-se numa comunicação discursiva imediata e quotidiana. Estes são considerados pelo autor géneros simples. O falante escolhe determinado género discursivo em função de outro já existente, onde “constrói” a sua individualidade e subjetividade discursiva. Dominamos quase de forma imediata os géneros de discurso primários. Estes surgem das enunciações que fomos ouvindo ou com que fomos contactando, e que fomos reproduzindo com o outro que nos rodeia. As conversas à mesa, íntimas, de foro familiar, conversas de quotidiano, etc. são alguns exemplos de géneros de discurso que permitem alguma liberdade e criatividade por parte do falante, possibilitando a este uma reformulação livre e criadora do género que utiliza.

Para o autor, os géneros de discursos primários (simples) são muitas vezes padronizados ou “balizados”, por se encontrarem à partida pré-formatados; as felicitações, os agradecimentos, os convites, etc., são alguns desses exemplos. Isto é, a escolha do falante acaba por recair sobretudo na escolha da imensa panóplia de géneros discursivos existente: «a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso» (Bakhtin[e], 2006:282).

Quanto aos géneros de discurso secundários, são géneros com características de comunicação cultural mais complexas. Os géneros de discurso secundários, segundo Bakhtin[e] (2006), surgem dos géneros de discurso primários. Depois de serem absorvidos pelos secundários, os géneros de discurso primários perdem ligação à realidade concreta, conservando unicamente a sua forma e significado quotidiano apenas no que se refere ao conteúdo. Bakhtin[e] dá como exemplo a carta ou um diálogo do cotidiano. Estes géneros de discurso, quando inseridos num romance, desvinculam-se da realidade comunicativa imediata e conservam só o seu significado no plano de conteúdo do romance. Ou seja, a matéria dos géneros primários e secundários acaba por ser a mesma, o que os distingue é o grau de complexidade e elaboração em que se apresentam de um género para outro. A sua integração com a realidade ocorre só na medida em que se “incorpora” num outro género de discurso.

Bakhtin[e] menciona que a multiplicidade existente entre os géneros não se refere apenas ao nível funcional. Não acedemos aos géneros de discurso secundários sem que os géneros de discurso primários estejam bem assimilados. Ainda que os géneros de discurso secundários partam dos primários, adquirem uma especificidade superior, ao serem discursos mais elaborados e mais organizados e por perderem o vínculo direto com a realidade. A diferença

entre os dois tipos de géneros de discurso, primário e secundário, é grande por fazerem parte destes, circunstâncias discursivas distintas.

Os géneros de discurso secundários são de natureza mais complexa, direccionados para determinado campo da atividade humana, exigindo um melhor conhecimento explícito da língua.

A relação existente entre os géneros de discurso primários e secundários permite explicar o princípio dialógico da linguagem, que permaneceria disfarçado se o estudo dos géneros se concentrasse exclusivamente sobre os géneros secundários. Compreende-se portanto que, durante o processo de formação dos géneros secundários, estes géneros incorporam e transformam os géneros primários que, ao serem absorvidos pelos secundários, perdem sua relação imediata com a realidade existente com os discursos alheios, conservando sua forma e significado cotidiano apenas ao nível do conteúdo.

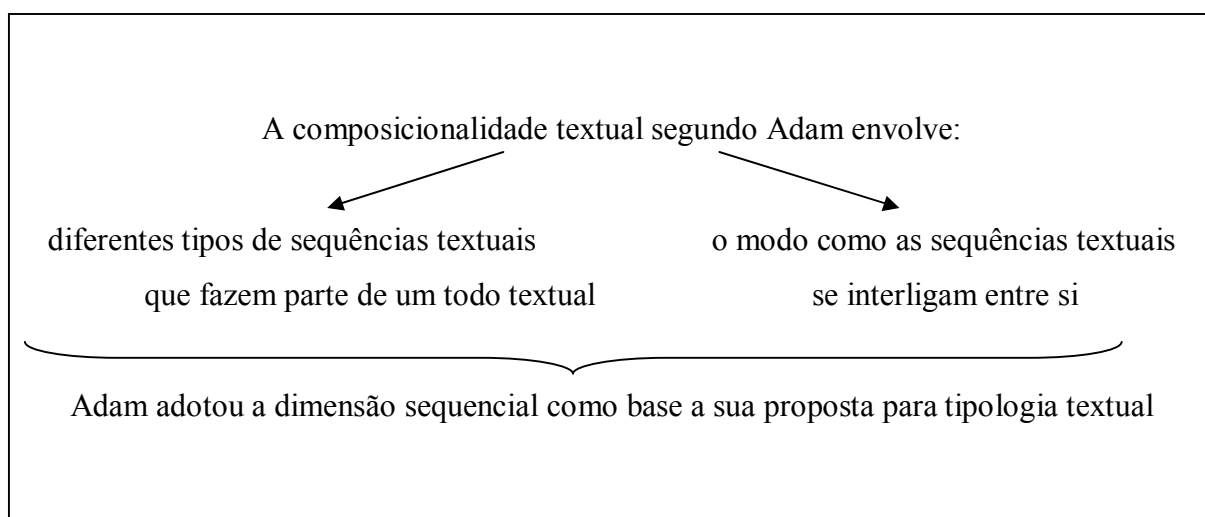
A diversidade dos géneros discursivos é determinada pela posição social que o falante ocupa, pelas relações pessoais e de reciprocidade entre eles. Se, por um lado, alguns destes géneros estão vinculados a regras de construção, por exemplo a saudação oficial, outros podem tornar-se mais livres. Ainda assim, noutro contexto o mesmo género (saudação oficial) pode deliberadamente assumir diferentes características e ser alterado, perante as circunstâncias da sua empregabilidade.

### **3. ORGANIZAÇÃO TEXTUAL/SEQUÊNCIAS TEXTUAIS EM ADAM**

#### **3.1. Sequências textuais em Adam (1992, 2005)**

Um texto raramente tem uma identidade tipológica exclusiva, isto é, dificilmente um texto é narrativo e só narrativo, por exemplo. Muitas vezes, referimo-nos a um texto identificando-o como narrativo por ter predominantemente características de um texto narrativo, mas isso não significa que o mesmo não contenha outros segmentos textuais: descritivos, argumentativos ou dialogais, por exemplo.

Os textos, geralmente, são caracterizados por terem uma heterogeneidade composicional quanto aos tipos de segmentos que incluem (Silva, 2012). A este propósito, Adam (1992, 2005) propõe uma tipologia que incide sobre unidades homogêneas e não sobre um texto no seu todo. A estas unidades o autor chamou sequências textuais.



**Quadro 7**– Composicionalidade textual em Adam

Para apresentar a noção de sequência textual, Adam expõem os textos como objetos heterogêneos do ponto de vista dos segmentos textuais que os compõem. Para o autor, as sequências textuais apresentam-se como formas de planificação convencionais, que configuram protótipos textuais, cujo número é finito, podendo ser classificados através das regularidades de estruturação linguística que manifestam (Silva, 2012).

Como já referido por nós anteriormente, os textos em Adam são compostos por um conjunto de sequências textuais. Como afirma o autor,

«as sequências são unidades textuais complexas. Compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições. A macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroproposição adquire sentido em relação às outras, na unidade hierárquica complexa da sequência» (Adam, 2011:205).

Para Adam (1992, 2005), cada tipologia textual pertence a um grupo fechado de possibilidades de organização que comporta cinco tipos de sequências: as sequências narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas (ou expositivas) e dialogais. As quatro primeiras sequências são, segundo o autor, monogeradas e a última (dialogal) poligerada.

É com base no modo sistemático como se concretiza a representação e organização dos conteúdos nos textos que Adam propõe caracterizar e estabelecer os tipos no seu estudo (Silva, 2012).

Desta forma, o texto fica constituído por  $n$  sequências, compostas por  $n$  macroproposições, sendo cada uma, por sua vez, formada por  $n$  proposições.

[Texto[sequências[macroproposições[proposições]]]]

**Quadro 8** – Estrutura hierárquica de um texto segundo Adam (Silva, 2012)

Os textos assim definidos são textos heterogêneos, não só por poderem conter mais do que uma sequência (são raríssimos os casos em que o texto tem apenas uma e só uma sequência textual), mas também devido às inúmeras maneiras possíveis de articular e combinar as sequências textuais existentes em produtos verbais de extensão variável. Segundo Silva (2012), há três formas possíveis de estruturação sequencial:

- i) textos unissequenciais – são textos que se caracterizam pela homogeneidade sequencial, isto é, apresentam uma única sequência textual (como já referimos, estes casos são em número escasso);
- ii) textos plurissequenciais com sequências do mesmo tipo - caracterizam-se por serem textos que apresentam mais do que uma sequência do mesmo tipo, apresentando homogeneidade sequencial;
- iii) textos plurissequenciais com sequências de tipos diferentes - caracterizam-se por apresentarem vários tipos de sequências textuais (nestes existe uma heterogeneidade sequencial).

Quando os textos se compõem por mais do que uma sequência do mesmo tipo ou de tipos diferenciados, é importante assinalar o modo de interligação das mesmas (Adam 2005).

Para o autor, há três formas de articular as sequências:

- i) Seq.1+Seq.2+Seq.3+Seq.4+Seq... (estas sequências ocorrem em sucessão)
- ii) [Seq.1... [Seq.2... [Seq.1 continuação... [Seq.2 continuação...Seq.1 fim] Seq.2 fim] (estas são as sequências ocorrem de forma paralela)
- iii) [Seq.1... [Seq.2] ...Seq.1] (estas sequências ocorrem de forma encaixada) (Silva, 2012).

Dos três tipos de encadeamentos de sequências apresentados, o último é o mais comum, por assinalar a introdução de uma ou mais sequências (completas ou incompletas) no seio de uma outra sequência, normalmente de tipo diferente (Silva, 2012).

Adam (1992) propõe as sequências textuais como protótipos, isto é, como esquemas mentais de organização dos conteúdos. Estes esquemas mentais não são normativos, caracterizando-se por um elevado grau de variedade e flexibilidade. Segundo o autor, as sequências textuais apresentam características linguístico-estruturais constantes, encontrando-se ligadas ao texto numa relação de dependência-independência com este. Desta forma, uma sequência é um rede relacional hierárquica, uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas a um todo, que é o texto.

### **3.2. Estrutura da sequência narrativa**

Segundo Adam (1992), a definição de sequência narrativa envolve seis características de tal forma intrincadas, que só por uma questão de metodologia expositiva se torna pertinente a sua análise de forma independente.

Entre as propriedades que definem a sequência narrativa, encontra-se a unidade temática. Esta unidade é assegurada por uma entidade que protagoniza a intriga (individual ou coletiva, humana ou não humana). No entanto, «a existência de protagonista único não garante, por si só, a unidade temática da sequência narrativa; ela deve ser articulada com as propriedades que dizem respeito à sucessão temporal das eventualidades representadas na sequência (e às suas relações de causalidade), à transformação de predicados e ao carácter processual da narrativa» (idem, ibidem). Representada também na sequência narrativa, a sucessão cronológica das

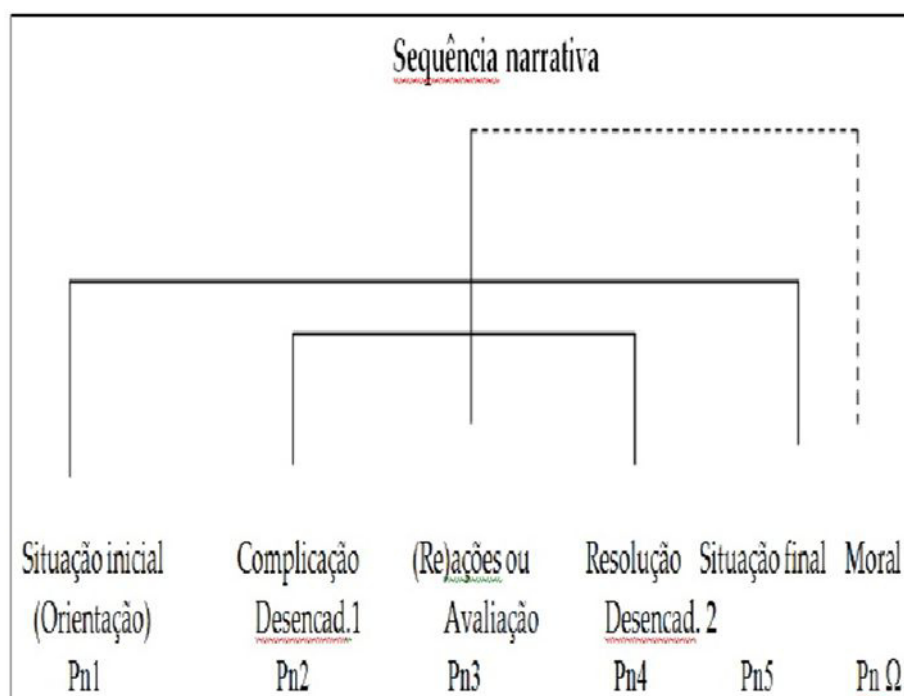


eventualidades introduz um critério de natureza temporal a este protótipo sequencial. Qualquer narrativa (ainda que de forma mínima) integra uma progressão temporal, entre a situação inicial e a situação final, ainda que estas duas situações possam ocorrer de modo invertido, isto é, é possível verificar casos em que a ordem de exposição das eventualidades «não corresponde à ordem pela qual essas eventualidades se deram na realidade narrada» (idem, ibidem). No entanto, deverá ser possível (re)construir uma representação em que seja possível atestar uma situação inicial e uma situação final. As eventualidades narradas não se sucedem só no tempo, como manifestam entre si relações de causalidade. Por exemplo «as ações e as palavras de uma personagem são muitas vezes consequência de ações e palavras anteriores de outras personagens, e constituem, simultaneamente, a causa de novas ações e palavras dessa ou de outras personagens» (idem, ibidem). São estas relações (entre as eventualidades narradas) que permitem que seja gerada uma intriga narrativa, e não um conjunto avulso de acontecimentos sem qualquer ligação entre si. O sujeito ou sujeitos que protagoniza(m) a sequência narrativa apresentam inicialmente uma série de características que, por força das eventualidades narradas, sofrem alterações, gerando nestas um processo de mudança. Este movimento tem como ponto de partida uma situação inicial que encontra o seu desfecho numa situação final, necessariamente diferente da primeira (Silva, 2012).

Por fim, Adam refere que a sequência narrativa integra, ainda que por vezes se faça de forma implícita, uma avaliação, que pode ser apresentada enquanto lição de moral (a extrair do conjunto de eventualidades narradas), «uma vez que ajuda a responder às questões “de que trata o texto?” e “que objetivo pretende o locutor atingir?”» (idem, ibidem:133).

Assim, na sequência narrativa, é possível observar o desenrolar de um processo, isto é, «um conjunto de eventualidades que se sucedem no tempo e que geram modificações num dado sujeito (ou em mais do que um)» (idem, ibidem).

«Em sentido amplo, toda a narrativa pode ser considerada como a exposição de “fatos” reais ou imaginários, mas essa designação geral de “fatos” abrange duas realidades distintas: eventos e ações. A ação se caracteriza pela presença de um agente – ator humano ou antropomórfico – que provoca ou tenta evitar uma mudança. O evento acontece sob o efeito de causas, sem intervenção intencional de um agente» (Adam, 2011:225).



**Quadro 9** – Sequência narrativa segundo Adam (1992) *apud* Eliane et al. (2011)

Adam (1992), com base nas propriedades indicadas no Quadro 9, considera que a sequência textual narrativa é composta por seis macroproposições. Deste modo refere:

- a) a situação inicial como uma macroproposição onde se expõe o conjunto de circunstâncias com base no que se vai desenrolar na intriga. É nela que se dão as respostas às perguntas “quem?” “onde?” e “quando?”. Esta macroproposição situa-se normalmente no princípio da sequência narrativa, principalmente em narrativas de curta extensão;
- b) a complicação como macroproposição que altera o conjunto de eventualidades, alterando o equilíbrio da situação inicial. Essas alterações estão na origem de outras eventualidades narradas nas macroproposições seguintes. A complicação dá resposta à pergunta “nessa altura, o que é que aconteceu?”;
- c) as reações, como fruto das eventualidades referidas nas complicações, constituem o nó da ação representada na sequência narrativa;
- d) a resolução, como resposta à pergunta “qual foi o acontecimento decisivo desta história?”. Esta macroproposição é o verdadeiro ponto fulcral da intriga;

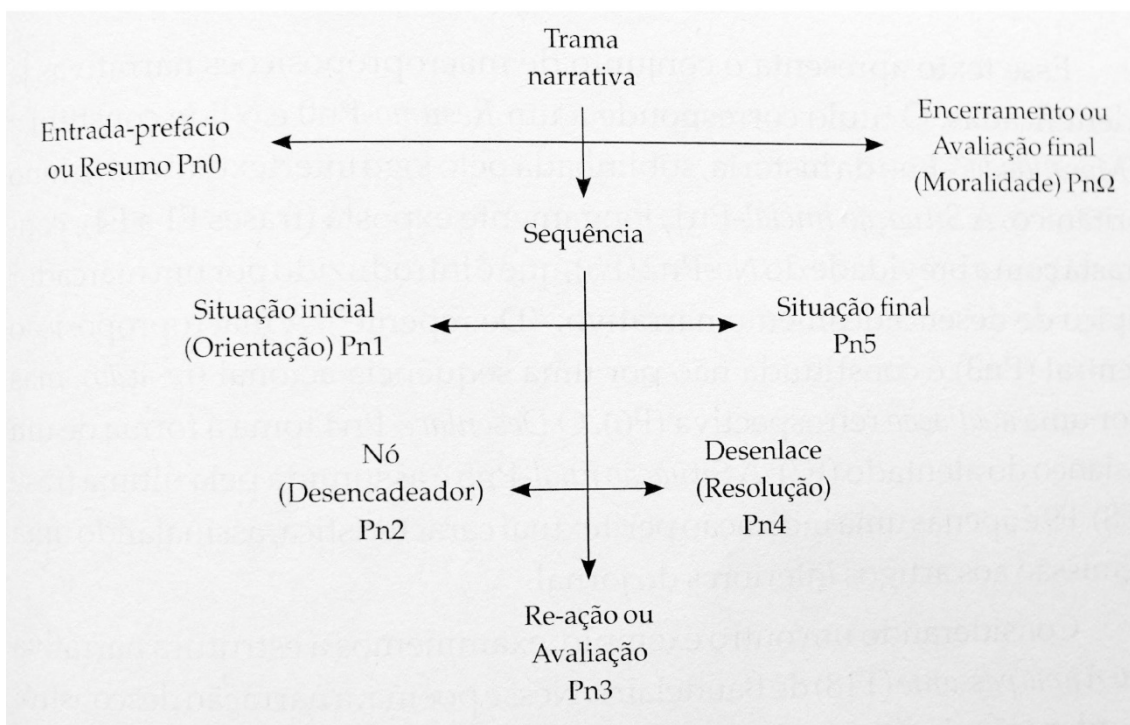
e) a situação final como eixo de simetria em relação à situação inicial. A situação final decorre de um conjunto de eventualidades narradas na resolução, sendo por isso considerada como espécie de reflexo alterado da situação inicial (Silva, 2012).

f) a moral (designada mais tarde por Adam (2005) como encerramento ou avaliação final). Esta macroproposição está ligada à moral da sequência narrativa, quer se manifeste de forma explícita, quer de forma implícita.

Desta forma, a situação inicial e a situação final «configuram os limites do processo que é o objeto da intriga: representam o antes e o depois do processo. As macroproposições correspondentes à Complicação (Pn2), às Reações (Pn3) e à Resolução (Pn4) constituem as diferentes fases do processo: o início, o desenvolvimento e o final, respetivamente» (Silva, 2012:135).

Segundo Adam (2011), o esquema representado no Quadro 9 é alterado quando se trata de duas situações específicas:

«a inscrição de uma sequência narrativa em contexto dialogal (oral, teatral ou de uma narração encaixada em outra) traduz-se pelo acréscimo, na abertura, de uma *Entrada-prefácio* ou de um simples resumo (Pn0) e, ao termo da narração, de uma Avaliação final (PnΩ) que assume a forma de *Moralidade* das fábulas ou se reduz a um simples *Encerramento*. Essas proposições garantem a entrada e saída do mundo da narração» (Adam, 2011:229).



**Quadro 10** - Sequência narrativa (Adam, 2011:229)

Nesta estrutura narrativa, entrada-prefácio (Pn0) pode concretizar-se através de um breve resumo da intriga, ou através de um comentário, ou ainda, através de uma introdução. A macroproposição mencionada realiza-se como acontecimento externo aos eventos da intriga. Quando em resumo, surge a pergunta “de que trata esta narrativa?”.

Já a macroproposição que corresponde à avaliação ou lição de moral (PnΩ), ainda que não apareça no texto de forma explícita, é sempre suscetível de ser inferida, «ela é composta pelos segmentos textuais que têm como função indicar as razões pelas quais o narrador considera importante contar a história em causa (...) podendo ocorrer em diferentes momentos» (Silva 2012:136), sobretudo nos textos mais extensos.

«Nas narrativas, muitas vezes ocorrem analepses e prolepses, que fazem com que a ordem pela qual as eventualidades são representadas e dispostas no texto não seja igual à ordem cronológica pela qual essas eventualidades se deram na realidade que é o objeto de narração. Assim se compreende melhor que as referidas macroproposições também não ocorram obrigatoriamente segundo uma distribuição canónica que reflita a ordenação das eventualidades na realidade (objectiva ou ficcionada).» (Silva, 2012:137).

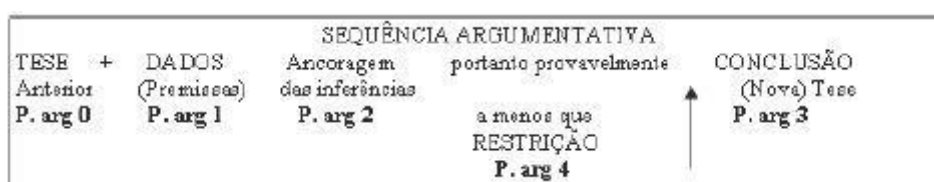
No que diz respeito à ordenação cronológica destes eventos, a grande maioria segue uma sucessão temporal. O tempo verbal frequentemente mais utilizado é o Pretérito Perfeito Simples.

### 3.3. Estrutura da sequência argumentativa

Antes de darmos início à apresentação dos traços caracterizadores da sequência argumentativa, procederemos à distinção de dois conceitos distintos, no que diz respeito à argumentação.

- i) No sentido pragmático, a argumentação consiste na apresentação ao outro (alocutário) de um ponto de vista. Visto deste modo, qualquer produto verbal é suscetível de ser perspectivado como argumentativo, «porque um texto pode ser concebido como uma tentativa de o locutor impor uma ideia (ou mais do que uma) ao seu alocutário» (Silva, 2012:153).<sup>2</sup>
- ii) Num sentido mais restrito, a argumentação «configura um modo específico de organização de um conjunto de enunciados; nesta aceção, a atividade argumentativa distingue-se da atividade narrativa, da atividade descritiva ou da atividade explicativa» (Silva, 2012:153).

Adam (1992) baseou-se no modelo de Toulmin (1958) para desenvolver a sua teorização sobre a estrutura macroproposicional da sequência argumentativa. Assim:



**Quadro 11-** Sequência argumentativa segundo Adam (1992, p.118) *apud* Sousa (2012)

<sup>2</sup> Nem todos os linguistas concordam com este ponto de vista. Joaquim Fonseca distingue o que é propriamente argumentação daquilo que é a «generalizada orientação causativa ou factitiva [dos discursos]: neles será de surpreender um mais ou menos subtil mas sempre operante papel de influenciador assumido, quase sempre veladamente, pelo locutor – papel que vai do instituir o alocutário em testemunha e / ou juiz das suas crenças, atitudes ou propósitos às alterações de natureza cognitiva, emotiva ou comportamental desse mesmo alocutário» (Fonseca, 1992b: 238).

Adam (1992), na descrição da sequência argumentativa, propõe uma tese anterior (Pa0) contra a qual se posiciona a conclusão ou nova tese (Pa3). A macroproposição que corresponde a dados (Pa1) introduz informação relevante e dá apoio à ancoragem das inferências (Pa2), relacionando parte da informação já contida em Pa1 com nova informação que irá permitir a chegada à conclusão. Esta (Pa3) irá obrigatoriamente registrar conteúdos diferentes dos que estavam quer em Pa1, quer em Pa2. A conclusão visa, assim, uma nova tese, que contrapõe à tese anterior. Nesta sequência pode haver proposições que condicionam a conclusão. São elas as restrições e/ou as especificações.

Adam (2005) propõe que se distingam dois níveis correspondentes aos dados da sequência argumentativa:

- no nível justificativo encontra-se os dados (Pa1), o apoio das inferências (Pa2) e a nova conclusão (Pa3);
- no nível contra-argumentativo encontram-se as macroproposições da tese anterior (Pa0) e as restrições e/ou especificações (Pa3). É neste nível que se confere destaque a uma audiência real, com a qual se negocia a aceitação da tese defendida na sequência textual (Silva, 2012).

Segundo Adam (1999, 2005), o movimento entre as premissas e a conclusão configura a essência de qualquer texto argumentativo. Referimos também que, ainda que as sequências argumentativas sejam geradoras de monólogos, o conceito de “dialogismo” é nesta sequência proposto por Adam, por se dirigir a uma ou mais pessoas.

### **3.4. Estrutura da sequência descritiva**

Qualquer descrição representa um objeto ou entidade, quer seja do seu todo ou somente de uma parte.

Segundo Adam (1992, 2005), são quatro as operações que estão na origem da sequência descritiva:

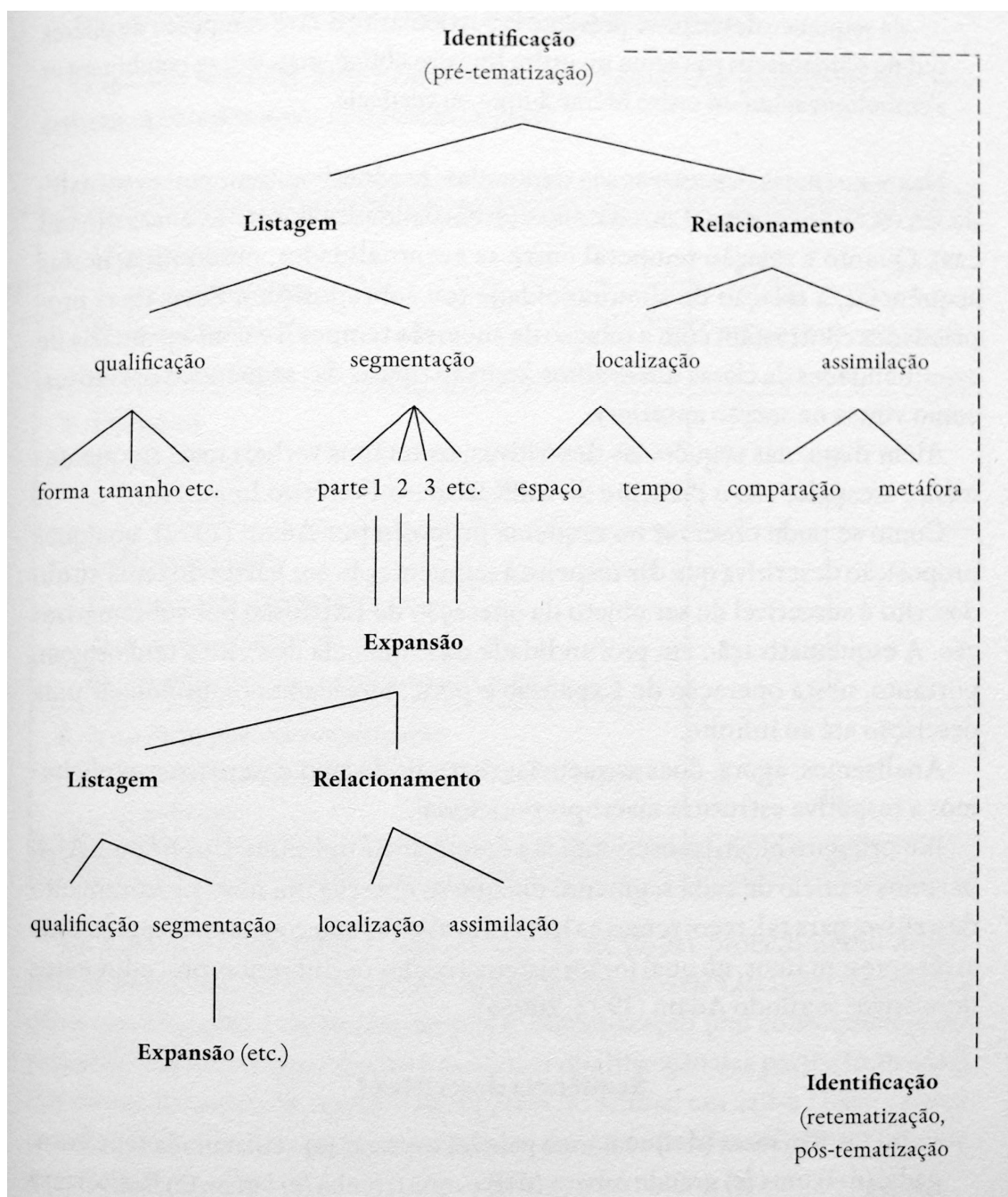
- a) Operação de identificação - esta operação pode situar-se quer no início, quer no meio ou mesmo no fim da descrição. Diz respeito ao tema-título da descrição. Adam (2005) usa a designação *pré-tematização* para a identificação que se realiza no início da descrição e *pós-tematização* para a que se realiza no final desta. O autor refere ainda a

*retematização* para identificar a reformulação da identificação inicialmente efetuada, isto é, quando é dada nova denominação ao tema-título ao longo da sequência descritiva;

- b) Operação de listagem – define-se em simultâneo pela caracterização do objeto que serve de tema-título, assim como pela segmentação das partes desse objeto. É através da listagem que se atribui um conjunto de propriedades ao tema-título e se procede à seleção das partes do objeto da descrição. Esta operação inclui duas partes de seleção: b1) seleção de propriedades que qualificam ou caracterizam o tema-título e b2) seleção em que as partes do objeto sofrem uma segmentação ou fragmentação. «Os procedimentos de Identificação e de Listagem constituem a essência da descrição e garantem a unidade da sequência descritiva» (Silva, 2012:143). É através da operação de identificação que se apresenta o objeto da descrição; já a operação de listagem indica as propriedades desse objeto, assim como as partes que o compõem;
- c) Operação de relacionamento – esta operação permite aproximar o todo que é o objeto da descrição, ou num nível inferior da estrutura macroproposicional, qualquer uma das partes a outros objetos;
- d) Operação de expansão por subtematização – consiste em tomar uma propriedade ou uma parte do objeto da descrição como tema-título de uma nova sequência descritiva. A operação de subtematização, em teoria, indica que uma descrição pode prolongar-se indefinidamente.

«A descrição não comporta uma ordem de agrupamento das proposições-enunciadas em macroproposições ligadas entre si. Tem, por isso, uma frágil caracterização sequencial» (Adam, 2011:216). O segmento descritivo não comporta qualquer linearidade intrínseca, pelo que «os planos de textos e suas marcas específicas têm uma importância decisiva para a legibilidade e a interpretação de qualquer descrição. Daí o papel importante dos organizadores e conetores» (Adam, 2011:224).

Segundo Adam (2011), a descrição, como ato inerente da fala, é identificável ao nível dos enunciados mínimos. Assim, o procedimento da descrição torna-se inseparável da expressão de um ponto de vista incluído num discurso.



**Quadro 12 - Sequência descritiva segundo Adam (Silva, 2012:145)**

Nas sequências descritivas, segundo Silva (2012), são identificadas predominantemente eventualidades da classe aspetual dos estados (a que o autor chama eventualidades durativas e não dinâmicas). Nestas sequências, é possível verificar a não existência de sucessão temporal



como acontece nas sequências narrativas, sendo usados mais frequentemente os tempos verbais Presente do Indicativo e Pretérito Imperfeito.

### 3.5. Estrutura da sequência explicativa

Ao ato de explicar está subjacente o posicionamento assimétrico entre locutor e alocutário. «A sequência explicativa nasce tipicamente de uma dúvida, de um desconhecimento do alocutário relativamente a um objeto ou situação, de um problema que se interpõe e impede que comunicação prossiga normalmente» (Silva, 2012:162).

Na sequência explicativa questiona-se uma dada situação com a finalidade de apresentar uma resposta ao alocutário. A resposta deve ser adequada à capacidade de compreensão do alocutário, quer ao nível da adaptação da linguagem à faixa etária, quer ao grau cultural desse, para que haja uma boa percepção da mensagem. No entanto, há que ter em conta que o alocutário deve considerar que o locutor é dotado de conhecimentos suficientes para explicar o assunto em causa. É em textos de natureza didática ou científica ou em textos de divulgação que, com maior frequência, ocorrem as sequências do tipo explicativo. A explicação revela a procura da objetividade por parte do locutor, pelo que se espera que este se mantenha minimamente distanciado do fenómeno que é explicado. O locutor procura ser objetivo, evitando por isso referências de natureza subjetiva. A atitude tomada pelo locutor produz efeito de credibilidade no alocutário, que reconhece neste um indivíduo com conhecimentos “suficientes” para expressar/apresentar a sua explicação em relação ao assunto tratado.

Macroproposições	Procedimentos
Pe1 Questionamento	Inclui uma questão (ou mais) equivalente a <i>Porquê?</i> ou <i>Como?</i> ou <i>Em que consiste?</i>
Pe2 Resolução	Integra um ou vários enunciados equivalentes aos que se iniciam por <i>Porque</i>
Pe3 Conclusão	Expressa uma asserção incontestável (ou mais do que uma)

**Quadro 13** - Sequência explicativa segundo Adam (Silva, 2012:165)

A sequência explicativa é composta por três momentos que a perfazem. Na macroproposição respeitante ao questionamento (Pe1), é apresentada uma dúvida, ou problematiza-se uma dada situação ou objeto. A esta macroproposição subjaz a pergunta “porquê?” ou “como?”.

A resolução (Pe2) é a fase explicativa, que serve para dar resposta à questão que se levantou na fase da macroproposição do questionamento. Assim, a dúvida inicial legitima o aparecimento da resolução, à qual subjaz a resposta “porque”. Na conclusão (Pe3) é manifestado um juízo de valor ou uma asserção incontestável em função da resposta à macroproposição da resolução, confirmando as ideias mais importantes explicitadas naquela (Silva, 2012). A resolução é o momento mais decisivo da sequência explicativa.

Salientamos que as três proposições apresentadas por Adam não têm uma sequência linear.

### **3.6. Estrutura da sequência dialogal**

«As diferenças entre condições enunciativas orais reais e condições enunciativas escritas explicam a desfasagem importante que existe entre uma conversação oral e um diálogo teatral, cinematográfico, romanesco ou de história em quadradinhos. A imitação da conversação oral leva a formas dialogais escritas que não poderíamos confundir com a oralidade autêntica» (Adam, 2011:248).

Aparentemente, os termos diálogo e conversação estão subjacentes à sequência dialogal; no entanto, Adam (1992) refere a importância da sua correta utilização, para que o seu uso seja realizado de modo criterioso.

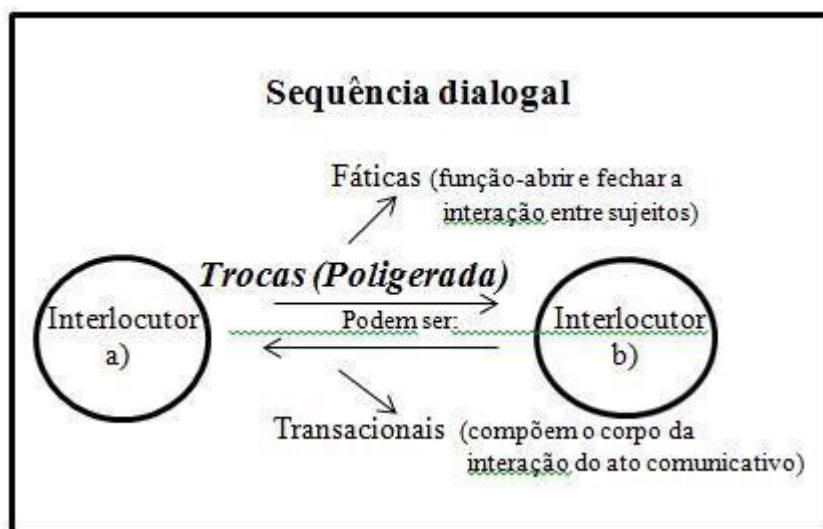
A conversação, segundo Adam, é vista como um ritual social de comunicação entre pares onde se privilegia os lugares sociais e os grupos socioprofissionais em que estão inseridos os interlocutores, assim como os papéis que desempenham em cada ato comunicativo, as finalidades que pretendem atingir, os atos ilocutórios que realizam, as máximas conversacionais que (des)respeitam e as dimensões implícitas do significado que ativam.

Para o autor, a conversação deve ser concebida e analisada segundo um ponto de vista psicodiscursivo. Já o conceito de diálogo decorre segundo uma perspetiva de análise efetiva, onde são relevantes as análises explícitas e os modos como são estruturados os textos pelos sujeitos que alteram a tomada de posse do discurso (Silva, 2012).

As sequências textuais dialogais, por serem poligeradas, produzem um texto coletivo, normalmente com mais do que uma sequência.

Adam (1992) refere a existência de dois tipos de intervenções que abrangem a estrutura das sequências dialogais:

- i) As intervenções fáticas – são aquelas que se inserem nos rituais de abertura e fecho da sequência dialogal, podendo variar conforme as intervenções dos locutores. Estas intervenções permitem um exercício de previsão sobre os conteúdos por nos remeterem para fórmulas de saudação e de despedida.
- ii) Intervenções transacionais – são as que incluem os conteúdos que os locutores pretendem comunicar, constituindo assim o corpo da interação verbal. Estas intervenções permitem incluir qualquer conteúdo, pelo que é possível encontrar nestas qualquer uma das sequências atrás descritas (narrativa, argumentativa, explicativa e descritiva).



**Quadro 14** - Sequência dialogal segundo Adam (1992)

## 4. O TEXTO

A qualquer ato verbal realizado pelo falante está subjacente um contacto realizado anteriormente com outros enunciados de outros interlocutores. Quando o falante escolhe as palavras para o processo de construção do seu enunciado, está longe de o fazer de forma neutra, isto é, tira as palavras de outros enunciados «e de enunciados congêneres com o nosso (...) pelo tema, pela composição, pelo estilo; consequentemente, selecionamos as palavras, segundo a sua especificação de gênero» (Bakhtin[e], 2006:292-293). O falante exibe um trabalho individual, ainda que seja feito de uma seleção criteriosa de outros trabalhos e de outros registos que foi retendo. Existe um trabalho de estruturação, no qual as unidades se delimitam reciprocamente e se ordenam segundo critérios de ordem cognitiva e comunicacional (Coutinho 2003).

Como referido anteriormente, Adam (1992) refere que o texto pode apresentar várias sequências textuais; no entanto, uma delas prevalecerá sobre as outras. O autor propõe três critérios diferentes para identificar as sequências dominantes e dominadas nos textos heterogêneos, devendo a classificação ser realizada de forma complementar.

- geralmente, a sequência dominante é aquela que abre e encerra o texto;
- a sequência cuja extensão é maior é a dominante
- a sequência que permite que o texto possa ser resumido a partir da mesma é aquela que será dominante (Silva, 2012).

Ao identificar um texto como narrativo, por exemplo, estamos a dizer que nesse texto predomina o tipo de sequência narrativa. Desta forma, caracterizamos o texto por um conjunto de traços que formam uma sequência, e não um texto.

Vários autores defendem uma posição similar à de Adam (1992) acerca das tipologias textuais; entre eles encontramos Werlich (1973), Douglas Biber (1988), Jonh Swales (1990), Jean Paul Bronckart (1999) e Marcuschi (2004).

A reflexão enunciada por Adam (1992), relativa às sequências textuais que determinariam o tipo textual, foi fortemente inspiradora da Terminologia Linguística para os Ensinos Básicos e Secundário TLEBS/Dicionário Terminológico (DT), ao limitar o domínio das técnicas de composição em relação aos tipos de texto a serem trabalhados nos diferentes ciclos ensino.

«Jean-Michel Adam, um linguista que se tem ocupado detidamente dos problemas da tipologia textual, defende que um texto é uma entidade demasiado complexa e heterogênea para se poder afirmar que pertence prototipicamente, na sua totalidade, a um tipo, devendo antes a análise tipológica processar-se a um nível menos elevado, através da identificação, delimitação e caracterização das sequências textuais (...) que permitem classificar, quando dominantes, um texto como narrativo, descritivo, argumentativo, etc.» (<http://dt.dgidec.min-edu.pt/>).

## **4.1. Coesão e coerência textuais**

Falar em texto implica que se fale na coesão e coerência textuais. «A rigor, pode dizer-se que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa “costura” ou tessitura das sequências tipológicas como armação de base, ou seja, uma malha infra estrutural do texto» (Marcuschi, 2002:10). Se a coesão (microestrutura) textual não estiver presente no texto, a coerência (macroestrutura) também não se manifestará. Estes dois elementos são cruciais à construção do texto e interrelacionam-se entre si.

A coerência não existe antes do texto mas constrói-se à medida que este ganha forma e está intimamente ligada à intenção e conhecimentos dos interlocutores. Já a coesão está relacionada com a ligação de frases, conexão entre partes textuais, traços morfossintáticos, que permitem garantir um encadeamento lógico.

### **4.1.1. Coesão textual**

Referente à relação existente entre os elementos que constituem a superfície textual, a coesão manifesta-se por mecanismos de organização sequencial que envolvem vários processos léxico-gramaticais. A unidade semântica do texto fica desta forma garantida através de uma organização formal que permite interligar a sequencialidade textual. Há vários mecanismos de coesão, dos quais se destacam: a substituição lexical; a repetição, a pronominalização, a definitivização, a articulação interfrásica, o tempo verbal, a anáfora, a catáfora e a elipse.

Dois tipos de coesão são imanentes em relação ao texto: a coesão referencial, que permite retornar ao assunto mencionado, sendo aquela que estabelece ligação entre dois ou mais componentes da superfície textual por permitir recuperar ou remeter a um mesmo referente; e

a coesão sequencial, que estabelece o encadeamento entre os elementos do texto, permitindo que este progrida por meio de recorrência ou por progressão.

Widdowson (1978) refere que a coesão é o modo pelo qual as frases ou parte delas se combinam, assegurando um desenvolvimento proposicional que se revela através de índices formais e sintáticos sem que haja um apelo à pragmática. Para Beaugrande e Dressler (1981), a coesão está ligada à superfície textual e à forma como os constituintes se organizam entre si numa sequência, através das marcas linguísticas.

A coesão é responsável por atribuir clareza, precisão e objetividade ao discurso. A ela estão ligados um conjunto de recursos linguísticos por forma a estabelecer ligações entre os constituintes das frases. Dos organizadores textuais enumerativos fazem parte os organizadores aditivos e os marcadores de integração linear. Os primeiros constituem unidades e subunidades textuais, sem que se aplique a estes qualquer tipo de ordem. Os segundos, os marcadores de integração linear, constituem sobretudo uma organização do género linear. Poder-se-á dizer que «Asseguram a abertura, continuidade e fecho de uma série» (Coutinho, 2004/2005:3). Refletem, por isso, a capacidade de criar unidades textuais e de as organizar relacionando-as de forma hierárquica, espacial ou temporal.

Os introdutores de discurso são expressões que condicionam a validade de uma proposição ou de um conjunto de proposições, tornando claro em que condições a mesma pode ser considerada como verdadeira. Charolles (1988, 1994), ao pronunciar-se sobre este estudo, refere que os introdutores do universo do discurso configuram domínios, «isto é, porções do texto condicionadas a um determinado quadro, ou espaço, de interpretação» (Coutinho 2004/2005:3).

A deixis e a anáfora constituem duas formas de construção de referência, quando numa perspetiva semântica. Na deixis, a referência é dada pela função da situação do enunciado, o tu e o eu, espaço e tempo, que definem a situação do enunciado, enquanto na anáfora a referência estabelece-se através da retoma de uma expressão no texto «que constitui o antecedente da expressão anafórica (ou termo anafórico, ou anáfora)» (Coutinho, 2004/2005:4). A anáfora contribui para a organização textual, por assegurar a continuidade temática ou referencial. É reconhecido que a anáfora se pode comportar como marcador de organização textual, ao mesmo tempo que permite a coesão referencial, ligando e segmentando unidades textuais, «permitindo simultaneamente a progressão temática através das operações de resumo e reformulação de informação» (Coutinho, 2004/2005:5).

#### 4.1.2. Coerência textual

Dependente da partilha de conhecimentos entre os interlocutores, à coerência está subjacente a interação entre os sujeitos participativos na situação comunicativa. O texto, desta forma, torna-se não só propriedade construtiva do produtor textual, como do recetor, que lhe confere sentido. É sabido que o produtor textual não ignora tal ato por parte do recetor, inclusive, conta com este desempenho por parte do outro, através da sua participação ativa, cuja capacidade de pressuposições e inferências é fundamental para esta envolvência. É a coerência que faz com que as sequências linguísticas sejam tidas como texto, como unidade.

Segundo Jean Michel Adam, tanto os conectores como os organizadores textuais delimitam unidades que podem ter dimensões variadas. Os organizadores textuais assinalam de forma mais ou menos ostensiva, a organização global, ou plano do texto.

Charolles (1978) refere que não se pode falar em coerência de um texto sem que se fale em linearidade. O autor menciona que a coerência integra relações ordenadas dentro do próprio texto a partir das relações existentes ou não existentes dentro das frases (enunciados) e das sequências consecutivas a um nível microestrutural e macroestrutural. Para o autor, a sequencialidade funciona como um trabalho de organização explícita, orientado no sentido de facilitar o trabalho da interpretação/compreensão por parte do leitor, sendo este realizado por marcas inscritas na superfície do texto. A noção de sequencialidade, para o linguista, corresponde sobretudo a um trabalho de ordenação. O linguista refere que a comunicação envolve tarefas de organização que excedem a linearidade do enunciado, mesmo quando se trata de estruturação temática. Charolles cita mecanismos de explicitação relativos à organização global do texto, ao referir as divisões explícitas e recapitulações posicionais, que permitem facilitar o trabalho do leitor enquanto recetor (Coutinho 2003).

Charolles (1978) fala de quatro princípios que definem uma boa elaboração/formação textual, fazendo com que o texto se torne coerente. Trata-se de quatro metarregras de coerência essenciais para a elaboração da produção textual:

- Metarregra da repetição

Um enunciado deve estar sujeito a repetições, através de recursos que permitam ligar frases ou sequências, podendo ser de diversas ordens: definitivas, pronominalizações, substituições lexicais, referenciações contextuais, recuperações pressuposicionais e retomas de inferência. As recuperações pressuposicionais e as retomas de inferência remetem para

conhecimentos ou representações de mundo(s) e, por isso, apresentam maior complexidade de aferição. Esta primeira regra defende a ideia intuitiva acerca de um texto coerente, o qual deve comportar a sequencialidade, o desenvolvimento homogêneo contínuo e a ausência de rutura.

- Metarregra de progressão

Um enunciado necessita de informações novas, de desenvolvimento, de construção semântica renovada. No entanto, não pode só conter informações novas, pois poderá tornar-se num texto com alto nível de incompreensibilidade. É indispensável que as novas informações se façam a partir de um conhecimento que o outro já domina. Isto é, é necessário algum equilíbrio entre as informações dadas e as informações novas, dando ao texto continuidade temática e progressão semântica.

- Metarregra da não-contradição

Um texto precisa que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto anteriormente. Existem diferentes tipos de contradições.

- Metarregra da relação

Esta metarregra é fundamentalmente pragmática, estabelecendo relações entre os indivíduos, os factos, as ações, as ideias e os acontecimentos ativos no texto. Os factos que o texto expressa devem estar relacionados com o mundo representado.

O texto representa, desta forma, a junção de aspetos lógico-semânticos com os pragmáticos. O que há em comum é que ambos são orientados pelos princípios da linguística. Para Charolles, os aspetos pragmáticos e semânticos estão implicados em questões internas do próprio texto, e por isso ligados ao sistema linguístico. Desta forma, o autor e o recetor anulam-se em detrimento de um pensamento de domínio linguístico, por se encontrarem sujeitos a modelos e regras textuais (Doltoé, 2010). Esta proposta de Charolles vem fazer com que se pense no texto como uma estrutura linguística acerca da construção/planificação textual, onde as regras da linguística são claramente fator preponderante para a construção textual, o que vem contradizer claramente a opinião de Bakhtin[e]: «o esquema deforma o quadro real da comunicação discursiva, suprimindo dela precisamente os momentos mais substanciais. Desse modo, o papel ativo do *outro* no processo de comunicação discursiva sai extremamente enfraquecido» (Bakhtin[e], 2006:273).

Para van Dijk e Kintsch (1983) há dois tipos de coerência: a coerência global e a coerência local. Os autores referem que a coerência é o resultado da interação a todos os níveis da



construção textual. Para estes, a coerência local diz respeito à coerência de sequências menores (coerência entre frases e sequências) e a coerência global diz respeito ao texto como um todo. Os autores fazem ainda referência a quatro coerências essenciais: a coerência semântica, respeitante à relação estabelecida entre elementos das frases em sequência; coerência sintática, referente aos meios sintáticos usados para expressar a coerência semântica; a coerência estilística, que é uma noção relacionada com a mistura de registos linguísticos, e a coerência pragmática, que se encontra intimamente ligada ao texto, sendo vista como sequência de atos de fala.

Através da coerência, é possível encontrar uma unidade de sentido entre os diferentes enunciados produzidos. Esta depende do recetor do discurso, da habilidade usada para descobrir sentido, do seu conhecimento linguístico e textual, assim como do conhecimento que o leitor/recetor tem sobre o mundo. A intertextualidade, as inferências e a “leitura” das macroestruturas do texto são fatores decisivos para o reconhecimento da coerência pelo leitor (Trevisan, 2013).

É, a coerência que permite estabelecer relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da sequência textual (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos, etc.). A pontuação, é assim, considerada um marcador de organização textual por se apresentar como processo que «permite gerir a relação entre as relações cognitivas e a linearidade do texto» (Coutinho, 2004/2005:6). Duas formas de pontuar estão subjacentes à organização textual, permitindo “operar” de forma à obtenção do texto como unidade. A pontuação sintagmática permite agrupar ou separar conteúdos. Nesta pontuação estão inseridas a vírgula, o ponto, o ponto e vírgula e os dois pontos, que permitem delimitar unidades textuais, mas às quais se juntam também o parágrafo e a alínea. A pontuação polifónica inclui sinais como as aspas, os travessões, os parênteses e os sinais que marcam a modulação do discurso (ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências). Em determinadas situações, estes sinais de pontuação polifónica podem assumir a delimitação de unidades textuais. Juntam-se ainda aos sinais de pontuação outros processos de segmentação gráfica que, de igual forma, permitem delimitar unidades textuais. São o caso das numerações, os espaços em branco, os títulos, os intertítulos, os capítulos, os subcapítulos, etc. O conector argumentativo pode estar associado a diferentes categorias gramaticais, fazendo parte deste as

conjunções de coordenação, conjunções de subordinação, advérbios, expressões adverbiais e proposicionais (Coutinho, 2004/2005).

## 4.2. Produção textual

O grupo de Genebra, do qual fazem parte, entre outros, Bronckart, Dolz, Schneuwly, fixa-se objetivamente nas condições externas da produção textual, refletindo sobre as ações linguísticas implicadas na “manipulação” e “gestão” textual, isto é, nas características externas ao texto que se tornam efetivamente mobilizadoras aquando da produção textual. Os géneros tornam a comunicação humana possível: «é através dos géneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades das aprendizagens» (Schneuwly e Dolz, 1999). Para os mesmos investigadores, os géneros podem ser considerados como um suporte para as situações de comunicação. As situações de comunicação são resultantes da maneira como a sociedade estrutura institucionalmente a prática social da atividade humana, isto é, o ponto de vista sociocomunicacional parte das condições sociais as quais contribuem para a definição dos géneros. Assim, os géneros político, religioso, jurídico, educativo e científico são alguns desses exemplos (Charaudeau, 2010). Há em todos os géneros de discurso uma ancoragem social.

Bronckart (1999, 2004, 2005) faz uma associação entre a linguagem e o contexto social, propondo uma análise aos comportamentos psicológicos implicados aquando da produção textual, processo que se reflete, segundo o mesmo, na escolha/estruturação do género de discurso. Há como que um método dialético onde fatores sociais, a língua e o contexto apresentam determinadas características de género. Também Bazerman (2006) refere que «cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e dependentes de textos anteriores que influenciam a atividade e organização social» (Bazerman, 2006:22). O autor refere ainda:

«os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. Estes atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto inteligíveis, ou géneros, que estão relacionados a outros textos e géneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas» (Bazerman, 2006:22).

Segundo Bronckart (*apud* Coutinho, 2003), a produção textual realiza-se num funcionamento de interface ao articular o conhecimento da situação, o conhecimento da língua e o conhecimento dos géneros de texto: «os textos correspondem a ‘acções da linguagem’, a sua produção mobiliza a representação que o sujeito tem do contexto de acção a o seu conhecimento efectivo de diferentes géneros – formas comunicativas» (Coutinho, 2003:109). Bronckart refere, ainda, que os géneros de texto não podem ser objeto de uma classificação estável. A mesma apropriação faz Bazerman (2006) ao referir: «precisamos, com frequência caracterizar a espécie de texto com que trabalhamos (...) apesar de todo o nosso interesse em localizar e em transcender gêneros, nunca conseguimos chegar a taxonomias estáveis» (Bazerman, 2006:47-48). Estas afirmações apontam para um conhecimento vasto e um número variável de géneros, que se encontram em constante crescimento. Os géneros apresentam-se, assim, como classes menos estáveis do que os tipos textuais em Adam, por serem interações verbais do quotidiano disponíveis no âmbito de áreas da atividade socioprofissional específicas. É possível, que no futuro, surjam novos géneros, adaptados às necessidades quer dos sujeitos produtores do texto, quer do seu público-alvo. Por outro lado, e como é natural, alguns dos géneros hoje existentes podem deixar de ser utilizados na sociedade. Além disso, «o género não parece fornecer meios adequados e fixos para descrever a realização individual de cada texto sem empobrecimento. Tentativas de reforçar a uniformidade de gêneros têm sido vistas sempre como restrições à criatividade e à expressão» (idem, *ibidem*:49).

#### Na produção textual

«se começamos a seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar. Assim, podemos antecipar melhor quais serão as reações das pessoas se seguirmos essas formas padronizadas e reconhecíveis. Tais padrões se reforçam mutuamente. As formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadas emergem como gêneros» (idem, *ibidem*:29).

O facto de moldarmos o nosso discurso em géneros relativamente estáveis perspetivando o outro potencia que nos seja mais fácil aceder ao discurso alheio, adivinhando através das primeiras palavras a extensão aproximada do discurso, assim como prever uma determinada composição textual e o fim possível: «isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do

discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala» (Bakhtin[e], 2006:283). O mesmo autor refere que, quer seja pela sua construção composicional, quer seja pelo seu conteúdo, os enunciados possuem características estruturais comuns e com limites bem delineados, que são estruturalmente bem definidos. Desta forma, podemos concluir, tal como Bakhtin[e] (2006), que todos os enunciados têm em comum um princípio e fim absolutos: «antes do início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos a compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão)» (Bakhtin[e], 2006: 272). Ainda assim, a compreensão de género em Bakhtin[e] (2006) dá apenas pistas mínimas para descrever o alcance, a história e os mecanismos de interação social, ainda que estejamos certos da sua inigualável teoria, que nos diz muito acerca da consciencialização, da intersubjetividade, das relações quotidianas com o EU e das representações da consciência moral (Bazerman, 2006).

### **4.3. O processo da escrita**

Apesar de a escrita ser o enfoque do nosso estudo, por se encontrar quer de forma explícita quer de forma implícita associada à prática textual, ao combinar a aquisição de competências específicas a aplicar pelos alunos no momento da produção do texto, culminando com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos existente no seio de uma determinada comunidade (Barbeiro, 2007), não podemos negar a indissociabilidade da oralidade e da leitura a esta aprendizagem.

Como refere Freitas et al (2007):

«o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade: sujeitos (adultos ou crianças) com um fraco desempenho na produção e na percepção de enunciados orais são os que mais dificuldade apresentam no processo da aprendizagem da leitura e da escrita» (Freitas et al, 2007:10).

A mesma autora refere ainda que

«dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes. O trabalho sobre a consciência

fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitirá, como referimos, promover o sucesso escolar, -funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita» (Freitas et al, 2007:10).

Assim, a oralidade obriga não só a aspetos do conhecimento implícito como explícito da língua, por forma a promover o sucesso das aprendizagens a realizar ao nível da leitura e da escrita.

Já o processo da escrita é realizado envolvendo uma grande complexidade, que resulta da diversidade de competências, atividades e domínios de decisão que estão presentes na produção, porque mobilizam «uma variedade de componentes para formular expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de factores, cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à prática» (Barbeiro, 2007: 19).

A nossa intenção comunicativa plasmada no produto textual escrito pode ser, no momento da receção, mal compreendida e, sendo a comunicação escrita tipicamente mediada no tempo e no espaço, não dispõe dos mesmos instrumentos complementares, pertencentes a outros códigos, de que a comunicação oral e direta dispõe para atenuar eventuais falhas ou ruídos na troca:

«a falta de coordenação é potencialmente muito mais grave quando nos comunicamos através da escrita, já que não podemos ver os gestos e as atitudes uns dos outros, nem tão pouco observar de forma de forma mais ou menos imediata a recepção do outro, num efeito perlocucionário que não reflete nossa intenção ilocucionária» (Bazerman, 2006:28-29).

Assim, o falante deve tomar decisões acerca do género textual a utilizar perante o tema/conteúdo que vai enunciar.

A realização de atividades que estejam ligadas ao processo da escrita, permitindo aos falantes desenvolverem a capacidade de planificação, de textualização e de revisão do texto torna-se, assim, um ato da maior importância. Estas atividades não têm uma linha de sucessão, uma vez que não existe qualquer prioridade de uma sobre a outra: «ao longo do processo, acontecem momentos de pausa em que quem escreve procura planificar o que ainda falta escrever. Por seu lado, a revisão pode ir sendo realizada ao longo do processo, à medida que se vai redigindo e relendo o que já se encontra escrito (Barbeiro, 2007: 19).

Quem escreve realiza diferentes atividades no decurso do processo da produção textual. Essas atividades incluem a planificação, a textualização e a revisão.

a) A planificação desenvolve-se como ativação e seleção de conteúdos para organizar a informação relacionada com a tarefa da escrita. Nesta fase, o autor/escritor especula sobre as expectativas do leitor em relação ao seu enunciado e escolhe a possível organização textual a pôr em prática (género textual). Significa a tomada de consciência por parte do autor/escritor de que o processo da escrita se inicia ainda antes de se passar à escrita do texto. A planificação serve para estabelecer objetivos e antecipar efeitos.

A capacidade da planificação, por se apresentar como um domínio da escrita, deve ser desde cedo posta em prática no âmbito da comunidade escolar. O ponto de partida deverá ser o de atribuir tempo à aprendizagem do próprio ato da planificação. Deverão, assim, ser mobilizadas estratégias de facilitação processual, reflexão metalinguística ou que tirem partido da escrita colaborativa, por permitirem a interação dos agentes participativos (Barbeiro, 2007).

As tarefas de ativação de conteúdo, assim como seleção e organização textual, constituem instrumentos para se passar de uma escrita de simples acrescento de ideias a uma escrita de decisões textuais.

Para a tarefa de ativação, seleção e organização de conteúdo, diversas atividades podem ser postas em prática. A chuva de ideias, através do registo no papel do conteúdo a colocar no texto; a realização de pesquisas; a memória do que o aluno foi lendo e adquirindo com aprendizagens realizadas com textos semelhantes; a execução de um plano de texto realizado através de mapas conceituais; a comparação de listas produzidas; a apresentação do plano à turma; a conferência com o professor, todas estas são, segundo (Barbeiro, 2007), algumas estratégias que ajudarão os alunos à construção e produção textuais.

b) Já a textualização está intimamente ligada à redação. É referente à demanda da boa formação textual onde é possível verificar um esforço realizado pelo autor, no que diz respeito ao aparecimento de expressões linguísticas que, quando organizadas em frases e parágrafos, irão formar o texto. À medida que vai escrevendo, cabe ao escritor dar resposta às diversas exigências propostas pela textualização, da qual fazem parte a explicitação de conteúdo, a formulação e a articulação linguística.

Muitas vezes, ainda que tivesse havido por parte do autor uma planificação cuidada, as ideias foram registadas de uma forma genérica, pelo que se torna imperioso explicitá-las para melhor permitir ao leitor aceder ao conhecimento. A explicitação de conteúdo (formulação

linguística) deverá ser realizada como se delineará no texto. O texto é um todo, onde as frases asseguram relações de coesão linguística e de coerência lógica (Barbeiro, 2007).

Alguns exemplos são referidos por Barbeiro (2007) para se efetuar uma intervenção no processo da escrita que visam a facilitação processual na textualização. Assim, o banco de palavras, sendo este o encontro de palavras ou unidades linguísticas que constituirão o texto; a exposição oral prévia, que permite à obtenção de opiniões e postura crítica dos intervenientes em sala de aula; a projeção de continuação do texto, através de opiniões emitidas, sugestões ou reformulações, são algumas das estratégias que poderão ser utilizadas pelos alunos para melhor desenvolver a tarefa da textualização.

c) A revisão processa-se através da leitura do texto. É através da revisão que poderão eventualmente ocorrer correções ou reformulações do texto escrito. A revisão é sobretudo um ato marcado pela reflexão e por uma postura crítica por parte do autor em relação ao seu texto. A revisão do texto acaba por ser um processo algo penoso para os alunos. Ora, se no início da construção textual a preocupação dos alunos incide sobre escrevê-lo o mais rapidamente possível, dá-lo como concluído, por haver limite de tempo para a sua entrega, constitui-se numa tarefa limitadora. Assim, as tarefas de revisão ficam-se muitas vezes por uma releitura do texto, que permite a correção dos erros ortográficos, sem que o aluno se dedique verdadeiramente à revisão como processo (Barbeiro, 2007).

Nesta fase, fará todo o sentido um conjunto de estratégias que permitam ao aluno uma revisão final do processo anteriormente descrito. O aluno deve ganhar o hábito de rever o que produziu, usufruindo da oportunidade de se questionar quanto ao trabalho elaborado. A heterorrevisão realizada através do olhar dos outros, assim como voltar a ler o texto com algum distanciamento no tempo, face ao início da produção textual, são algumas estratégias que se apresentam importantes para a revisão, permitindo ao aluno adquirir “hábitos” de revisão textual (Barbeiro, 2007).

#### **4.4. Elementos constituintes das diferentes práticas da língua**

A oralidade e a escrita constituem diferentes práticas da língua e possuem características próprias. Enquanto no registo oral é possível verificarmos uma forte dependência contextual, onde são mobilizados diferentes elementos paralinguísticos, na escrita o mesmo não se

verifica. Ora, se na oralidade predomina o fator espontaneidade, na escrita há o predomínio do planeado (Silva, 2008). A mesma autora refere que «estas características enunciadas não implicam que os sistemas oral e escrito sejam totalmente dicotómicos na medida em que ambos são capazes de produzir textos coesos e coerentes, desempenham uma função comunicativa e implicam o conhecimento de certas regras gramaticais» (Silva, 2008:74).

Ao ato de falar e escrever está implícito conhecer o código oral e o escrito e saber como usá-los de forma adequada, seja através do uso de competências linguísticas adquiridas de forma informal (através de vivências familiares e sociais), seja através de competências linguísticas obtidas por via do ensino e pela sistematização das diferentes modalidades que devem ser adquiridas através de situações formais (Silva 2008, *apud* Rebelo 1993).

O diálogo é a forma mais clássica de comunicação discursiva, esperando por parte do ouvinte uma posição responsiva. Esta relação de contacto direto entre falante e ouvinte é apenas possível nas réplicas de diálogo. Assim, o enunciado é caracterizado por ser uma unidade real, delimitada pela alternância de sujeitos do discurso, que termina quando passa a palavra ao outro, ainda que dessa passagem entre sujeitos faça parte o silêncio como sinal de que o falante terminou o seu discurso. Este revezamento de sujeitos no discurso de interação direta constrói textos poligerados (Adam, 1992), criando limites concretos ao enunciado, dependentes das diversas situações de comunicação.

Já nos géneros de discurso de natureza mais complexa, em especial nos géneros de discurso retóricos, o escritor coloca questões às quais pretende responder. No entanto, verificamos que, nestas situações, não há mais do que uma convenção quase que “teatral” da comunicação discursiva dos géneros simples de discurso (Bakhtin[e], 2006). Parece haver como que um *feedback* constante entre perguntas e respostas colocadas pelo próprio falante. Na realidade, encontramos-nos perante um mesmo sujeito, que não faz mais do que a construção do seu próprio texto, na ilusão de um ouvinte.

No tocante à leitura, processo também considerado por nós relevante para a nossa investigação, Lawrence (2007) menciona que o leitor deve usar estratégias cognitivas e metacognitivas. As primeiras contemplam tarefas que dizem respeito ao tomar notas, fazer inferências, mobilizar conhecimentos prévios, antecipar, usar pistas contextuais, ao passo que as estratégias metacognitivas implicam raciocínio e reflexão acerca da leitura e da aprendizagem:



«o desenvolvimento destas estratégias nos permitem interpretar o conteúdo de um texto e atribuir-lhe significado, cumprindo, assim, o papel da leitura enquanto diálogo entre leitor e autor em que aquele co-participa, interpreta, avalia, extrai sentido do texto e constrói novo conhecimento. Esse leitor, por conseguinte, é aquele que pela leitura e o acesso ao saber tem maior capacidade de compreensão do mundo, de participação e atuação efetiva na sociedade» (Carvalho, 117:2011).

E ainda:

«o leitor competente é capaz de utilizar estratégias de compreensão textual. Ao fazer antecipação consegue, de imediato, uma leitura global e económica graças aos seus conhecimentos de base e à sua capacidade metacognitiva. O leitor competente não pára em cada frase. Pelo contrário, consegue, de imediato, conquistar o sentido global do texto. Nesta interacção permanente o leitor competente activa os seus conhecimentos de base, utiliza os recursos cognitivos para se poder centrar nas principais ideias de conteúdo e, à medida que vai avaliando o significado construído, extrai e prova inferências, supervisionando, em simultâneo, todo o processo onde se encontra implicado» (Sardinha, 2006:45)

A compreensão leitora é um processo dialético de construção ativa entre leitor e texto. O leitor, através das suas habilidades linguísticas, da sua motivação, do conhecimento de e sobre o mundo, descodifica a mensagem.

«La lectura es un proceso en el que se suceden reacciones/respuestas a los estímulos textuales; gracias a esas respuestas y a las expectativas que las preceden, el lector puede seguir las indicaciones explícitas, advertir los indicios implícitos, observar las peculiaridades (formales, estructurales, ideológicas...) del texto y, finalmente, interaccionar con él» (Fillola, 2008:2).

O leitor vai construindo de forma progressiva a interpretação e a atribuição de significado ao texto, cumprindo o seu papel dialogante entre leitor e autor (Carvalho, 2011). A compreensão do que lemos depende em grande parte do que já sabemos do assunto que vamos ler.

Para o nosso estudo mais do que debruçarmo-nos sobre o ato da leitura, importa refletir acerca dos objetivos da leitura: «é corrente confundir a capacidade de leitura, os objetivos da leitura, a actividade da leitura e o desempenho de leitura. O desempenho de leitura é evidentemente o resultado, o grau de sucesso da actividade de leitura. (...) Os objetivos da leitura são a compreensão do texto escrito» (Morais, 1997:110).

A leitura tem sob este ponto de vista a capacidade de extrair sentido a partir da linguagem escrita, poder-se-ia dizer que se trata de uma atitude construtiva e criativa por parte do leitor (Syder, 1991).

Duran (2011) apresenta três linhas teóricas que tratam a leitura sob diferentes abordagens:

a) modelo ascendente - o modelo ascendente tem origem na noção estruturalista e mecânica da linguagem. O texto é tido como única fonte de sentido, estando ligado às palavras e às frases. O ato de ler acaba por ser apenas um processo de decodificação de letras em sons e a relação destes com o significado. A leitura é apenas vista como reconhecimento de palavras e sons, desprovida de sentido.

b) modelo descendente - o modelo descendente, orientado pela psicologia cognitivista, centra-se unicamente no leitor. O ato leitor recai na atribuição do significado ao texto. Desta forma, a leitura depende das experiências que o leitor foi fazendo para produzir sentido. A qualidade da leitura fica-se pela reação do leitor e não pela qualidade intrínseca do texto.

c) modelo interativo - a terceira perspetiva de leitura, modelo interativo, considera a interação entre autor, texto e leitor, por essa razão esta conceção é chamada interacionista. O enfoque não está no texto, nem sequer no leitor, mas nestes dois elementos. Assim, o autor e o leitor unem-se pela construção responsável do texto, pelo que nunca haverá duas leituras iguais para o mesmo texto. Basta para isso que mudemos de leitor e o resultado será indubitavelmente diferente (Duran, 2011).

O modelo de leitura com que nos identificamos em Duran (2011) é o modelo interacionista, por proporcionar coconstrução de saberes e falantes críticos e atuantes que pretendem aceder à compreensão do texto de forma global.

Segundo Giasson (1993), o leitor que compreende o texto lido é capaz de ativar ou construir esquemas que explicam os objetivos e os acontecimentos descritos no texto. Segundo Syder (2009), há alunos que muitas vezes não acedem à compreensão textual sem que lhes tenha sido lido o texto; tal facto terá implicações aquando de uma leitura individualizada, na sequência da qual certamente a compreensão leitora ficará comprometida.

O acesso à compreensão leitora, para alguns alunos, revela-se um ato difícil de compenetração/assimilação da informação textual.

Duran (2011) refere que a leitura é concebida como processo, abarcando várias etapas que ocorrem em forma de sequência e não de forma isolada. Enumeramos as mesmas:

1ª - decodificação - diz respeito à identificação de códigos escritos e à ligação com o significado pretendido. Esta primeira fase é essencial para que a leitura se concretize.

2ª - compreensão - é o momento em que o autor ativa o seu conhecimento prévio colaborando desta forma com a compreensão. Compreender um texto, então, é “mergulhar” nele e retirara sua temática e as suas ideias principais, ou seja, é ter a capacidade de resumir um texto (Duran, 2011:6).

3ª - interpretação - é a utilização de capacidade crítica por parte do leitor. A partir da posição sócio-histórico-ideológica frente ao texto lido, o leitor faz as suas interpretações diferenciadas. Desta forma, o leitor associa os conhecimentos que possui aos conteúdos fornecidos pelo texto, ampliando o conjunto de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando assim novos conhecimentos através das abordagens das temáticas dos textos lidos.

4ª - retenção - A retenção é responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor. É nesta fase que o leitor fará analogias, comparações, inferências que aplicará em desempenhos posteriores (Duran, 2011).

Se questionarmos os alunos acerca do que é mais importante no ato da leitura, obtemos respostas que em nada nos levam à atitude da compreensão, mas à rapidez leitora ou ao temor do engano na leitura por parte dos mesmos. Em suma, muitos destes alunos têm dificuldade em reproduzir aquilo que leem, não obtendo um qualquer grau de compreensão. O facto de não acederem à compreensão leitora quando em contato com o texto pode dever-se ao tempo de leitura, que se demonstra ser insuficiente para a apropriação e emprego de estratégias de estudo e revisão, assim como dificuldades em aceder à ordem da informação e à atenção ao significado do que o aluno vai lendo.

Para Tapia (1995), é particularmente importante perceber que tipo de esquemas é que o aluno foi construindo mentalmente, pelo que só uma avaliação efetiva com apelo à construção mental de esquemas estruturais de textos por parte dos alunos, poderá ser reveladora de uma maior eficácia no que diz respeito à compreensão textual.

Salientamos, tal como Lencastre (2003), alguns fatores que julgamos serem pertinentes para o processamento da compreensão leitora. Assim, o conhecimento prévio do assunto que se vai

tratar, os interesses do leitor, as atitudes, a perspectiva, o objetivo da leitura, as estratégias, os estilos de processamento e a capacidade cognitiva são fatores que tendem a influenciar o processamento da compreensão textual. Já ao nível do texto, referem-se fatores como o conteúdo, a estrutura do texto e algumas ajudas que podem intervir no texto (ilustração ou fotografia).

Lencastre (2003) refere que a compreensão do texto está sujeita a diferentes níveis de representação mental. Assim, e segundo a autora, o leitor só acederá a uma compreensão completa do discurso quando tiver discernimento para construir uma representação mental da situação a que o autor se refere. Esta representação mental torna o processo da compreensão mais fácil, ao assumir uma dimensão plena de discurso.

Parece ser um facto que a compreensão leitora é caracterizada por um “trabalho” mútuo entre leitor e texto, permitindo ao indivíduo entrar no mundo da personagem ou do autor da produção escrita. Ora, esta dualidade acarreta efetivamente um esforço muito mais significativo do que ler um texto, de forma superficial.

Acerca da compreensão, Johnson (1982) refere que esta está em constante construção de ligações entre o novo e o já conhecido. Já para Anderson e Pearson (1984), a compreensão leitora é um processo através do qual se constrói significado a partir da interação com o texto. «Para estes autores compreender um texto é o mesmo que encontrar a “casa mental” para a informação do texto, ou modificar a “casa mental” que já existe para acomodar a nova informação» (Lencastre, 2003:16). Também Cooper (1986) reitera esta mesma posição, ao afirmar que a interação entre leitor e texto está na base da compreensão textual, estando relacionadas a informação apresentada pelo autor do texto e a informação registada e armazenada na memória do indivíduo. A compreensão textual apresenta-se assim, como um processo de construção constante de significado, que se dá através das ideias relevantes do texto e das ideias que o próprio indivíduo já possui, isto é, trata-se de um processo constante de elaboração e construção, concluído através de pistas deixadas em aberto pelo texto, e, pela correlação de esquemas mentais já elaborados.

Mais tarde, van Dijk (2003) fala de como os produtores textuais concebem o texto ao utilizar e ativar os conhecimentos mentais de memória, através de estratégias que aplicam.

«Mental models play a central role in the understanding and production of discourse. Since they represent the events as we have experienced them (or heard about), they are the basis of all discourse genres based on the representation of specific events, such as conversations, stories or news. And, conversely, when understanding text or talk, recipients typically construe

or update a semantic mental model of the situation or events referred to by that discourse: a situation model, stored in the episodic memory» (van Dijk, 2012:588).

O mesmo autor continua:

«such models of personal beliefs are construed not only on the basis of personal experiences (perception, discourse, etc.), but also by the application or instantiation of more general, socially shared knowledge and beliefs. It is also for this reason that we are able to express and communicate our mental models to other people, and hence this is why discourse is meaningful and understandable in the first place. That is, through discourse, communication and interaction, other language users of the same language and knowledge community are able to reconstruct (at least more or less) what we had in mind – namely a mental model. In sum, understanding text or talk means construing a mental model for such discourse, or of the intentions (mental models) of the speaker. And, vice versa, planning a discourse or action means construing a mental model for such communicative verbal activity» (van Dijk, 2012:589).

Os modelos mentais representam, segundo o autor, um papel fundamental no discurso, uma vez que são a base de todos os géneros discursivos.

A visão que hoje se faz da compreensão é divergente da que se fez outrora da leitura compreensiva. A visão construtivista de hoje, apesar de não negar o papel de uma descodificação fluente, refere enfaticamente a construção ativa do significado do texto.

Nesta visão mais recente, a compreensão leitora é vista como um conjunto de processos interativos, agora mais “maleáveis”, onde os leitores são capazes de utilizar diferentes estratégias para alcançarem determinados objetivos. Nomeia-se e dá-se relevo ao ponto de vista do leitor e ao seu próprio interesse, para mais facilmente aceder à compreensão leitora. Esta nova visão da compreensão vem fazer com que os leitores sejam potenciais alvos de aquisições e “lutas” constantes de estratégias, para que infiram a mensagem do autor. Assim, o leitor pode criar significado baseado no texto e no conhecimento previamente adquirido, sendo certo que desta forma cresce o carácter interativo do indivíduo. Como refere Bazerman (2006), «podemos chegar a uma compreensão mais profunda de géneros se os compreendermos como *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas». (Bazerman, 2006:31).

#### 4.5. Texto e discurso em Adam

Ao classificar textos, rejeitamos por completo que estes sejam de tal forma heterogêneos que não possam manifestar regularidades sistemáticas. Classificamos textos para:

- distribuir por classes (grupos) de acordo com o sistema de classificações escolhido à altura;
- determinar a classe de “pertença” a determinado grupo;
- pôr em determinada ordem

Há vantagens em classificar textos, agrupando-os de tal forma que fiquem circunscritos às propriedades que partilham entre si. Assim, os textos são agrupados sob a mesma designação, isto é, caracterizados segundo classificações de sistematicidade e regularidades num determinado conjunto de pertença.

De facto, quem classifica os textos «parte do princípio de que, subjacente à extrema diversidade dos textos que constantemente são produzidos, há uma ou mais dimensões que os aproximam de outros textos (Silva, 2012:32). Qualquer classificação que se faça em relação aos textos é situada numa base de área de conhecimento teórico.

Segundo Petitjean (1989 *upud* Silva, 2012:32), uma classificação assenta em três parâmetros:

- domínio de aplicação (textos)
- critérios de categorização (propriedades relevantes de cada texto)
- explicitação do modo como se aplicam esses critérios aos objetos que integram o domínio de aplicação em causa (determinação de como inserir um texto sem qualquer ambiguidade numa determinada classe).

Na atividade de classificar textos, há que ter em conta alguns princípios metodológicos que garantam uma classificação sustentada e de consistência, por forma a criar um critério homogêneo. No entanto, é sempre um processo complexo. De acordo com Isenberg, na elaboração da classificação tipológica é necessário respeitar alguns princípios metodológicos:

- princípio da homogeneidade – as entidades que integrem cada tipo textual devem partilhar propriedades relevantes e que digam respeito a uma única dimensão, por forma a garantir homogeneidade nos objetos que partilham o mesmo domínio de aplicação em causa (tipos de texto);

- princípios da exaustividade – os tipos textuais deverão ser capazes de recobrir todos os textos sem exceção;

- princípio da não-ambiguidade – a tipologia deve apresentar explicitações claras e inequívocas sobre a inserção dos textos em determinada classe ou grupo;

- princípio da monotipia – cada texto deve ser integrado num, e só num, tipo textual. Ainda que seja possível constatar que grande parte dos textos é caracterizado por uma heterogeneidade de segmentos textuais que o totaliza, cada texto deve ser integrado num único tipo textual (Silva, 2012).

Assim, a tipologia textual assenta num único critério, que, apesar de poder ser complexo, é de natureza homogênea. Cada classificação assenta numa tipologia que não se sobrepõe a nenhuma outra, gerando um critério seletivo de pertença a um grupo fechado.

Na linguagem corrente, o texto é considerado um objeto verbal escrito de extensão indeterminada, frequentemente composto por mais do que uma frase. Já o discurso remete-nos para um produto verbal oral, embora seja possível constatar que, em alguns casos, possa ter existido um registo escrito previamente elaborado (discursos políticos, conferências, seminários, etc.). Nesta aceção, os dois conceitos opõem-se.

Perante os diversos quadros da linguística, as designações de texto e discurso surgem muitas vezes para considerar conceitos distintos, opondo um produto oral a um produto verbal escrito, muito embora não se trate da conceção ligada à linguagem corrente.

Para os investigadores da tradição francesa, as designações para texto e discurso são atribuídas conforme os conceitos a eles subjacentes, isto é, definidos em função da área em que os autores se situam e dos modelos teóricos que preconizam (Silva, 2012). Assim, apresentam alguma diversidade correspondente ao âmbito do estudo em que emergem: «um mesmo objeto verbal pode ser designado por texto ou discurso; todavia, seleccionando uma ou outra designação, escolhe-se o ângulo sob o qual se propõe perspetivar esse objeto» (Silva, 2012:16-17).

Adam faz uma abordagem inovadora agregando conceitos da Análise de Discurso e também da Linguística Textual. Sob o ponto de vista deste autor, a Linguística Textual é um subcampo da Análise do Discurso. Ainda que próximas, as suas finalidades são distintas, e por isso, apresentam fundamentações teóricas diferentes (Adam, 2011). Na sua publicação *A*

*linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*, Adam (2011) dá relevo a aspetos importantes acerca das operações de textualização que asseguram as possibilidades do dizer.

O estudo realizado pelo autor focaliza as operações de ligação de base que proporcionam a continuidade textual. Assim, o autor apresenta como *proposição-enunciado* – unidade textual básica – as relações de significado que vão constituindo unidades mais complexas, períodos ou sequências e plano de texto.

Recentemente, Jean-Michel Adam (2011) propõe o texto como um produto verbal, cuja análise se foca no âmbito da orgânica interna (ordenação de ideias e da configuração formal entre outro aspetos) sem dar relevância significativa às relações que o texto mantém com a situação em que surge, assim como às condicionantes de conceção deste. Adam, quando realiza os estudos sobre o texto, por razões teórico-metodológicas, «se abstraiu do contexto situacional (interlocutores e respetivos papéis sociais, espaço e tempo da enunciação, entre outros aspetos), focando-se a atenção nas dimensões que dizem respeito às unidades linguísticas utilizadas, a sua concatenação, e à organização dos conteúdos que essas unidades representam» (Silva, 2012:16). Já para o discurso, Adam refere-o como sendo um produto verbal ancorado num contexto sócio-histórico caracterizado por uma memória partilhada pelos falantes em contexto: «os interlocutores (com os seus conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, e assumindo os papéis sociais inerentes à situação em que se encontram), o tempo e os espaços (físico e social) da produção verbal determinam e condicionam esse objeto verbal» (Silva, 2012:16). Como refere Silva (2012), um mesmo texto pode ser designado como texto ou discurso; no entanto, ao selecionar uma ou outra designação, escolhe-se o ângulo em que se propõe perspetivar esse objeto. «São as motivações de ordem metodológica que justificam proceder à análise de um produto verbal abstraindo de algo que o caracteriza essencialmente: o seu enquadramento situacional, o seu enraizamento em coordenadas da enunciação singulares, explicáveis pelas respostas às questões “quem fala/escreve?”, “quem ouve/lê?”, “onde fala/escreve?”» (Silva, 2012:17). Esta opção, feita pelo autor, é realizada à luz de modelos teóricos adotados pelo mesmo, sendo justificável quando enquadrado num conceito teórico adotado para o efeito, isto é, quando adotado perante um conceito teórico consistente.

Fonseca (1991) contradiz esta tomada de posição, referindo que as condições básicas da língua se encontram na enunciação, e que a organização da língua não pode ser colocada à



parte do seu uso. Também Silva (2012) refere que um produto verbal assim avaliado é necessariamente uma abstração, uma vez que o enquadramento situacional (enraizamento situação/comunicação) fica colocado à parte de todo o processo.

Como nos apoiamos predominantemente em Adam, fizemos *jus* à sua perspectiva teórica (linguística textual) acerca do texto. Reconhecemos, no entanto, a perigosidade em se abstrair dos textos o seu contexto situacional, isto é, considerar o texto depois de ser amputada a sua dimensão discursiva.

Qualquer produto verbal pode ser «perspetivado e caracterizado segundo as intenções comunicativas do locutor perante o seu público-alvo» (Silva, 2012:153). O locutor deve ser capaz de selecionar o tipo sequencial e género de discurso que melhor se adaptam à situação comunicativa, onde se inclui também a perspetiva do alocutário em relação ao discurso produzido pelo locutor, ativando aquele os mecanismos cognitivos mais adequados à reconstrução do sentido dos enunciados/discursos, num quadro de cooperação.

Como foi já descrito acima, Adam (1992) refere cinco tipos básicos de sequências textuais para a organização de um texto: sequência narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e sequência descritiva. Em cada texto, o domínio de uma destas sequências sobre as restantes dará lugar ao tipo textual que se constitui em esquemas reconhecidos pelos sujeitos, quer no processo de produção textual, quer no processo de receção dos mesmos (Adam, 1992).

A noção de texto para Adam (1992) é construída a partir da configuração pragmática e da sucessão de proposições.



**Quadro 15** - Plano de organização do texto segundo Adam (1992) *apud* Sousa (2012)

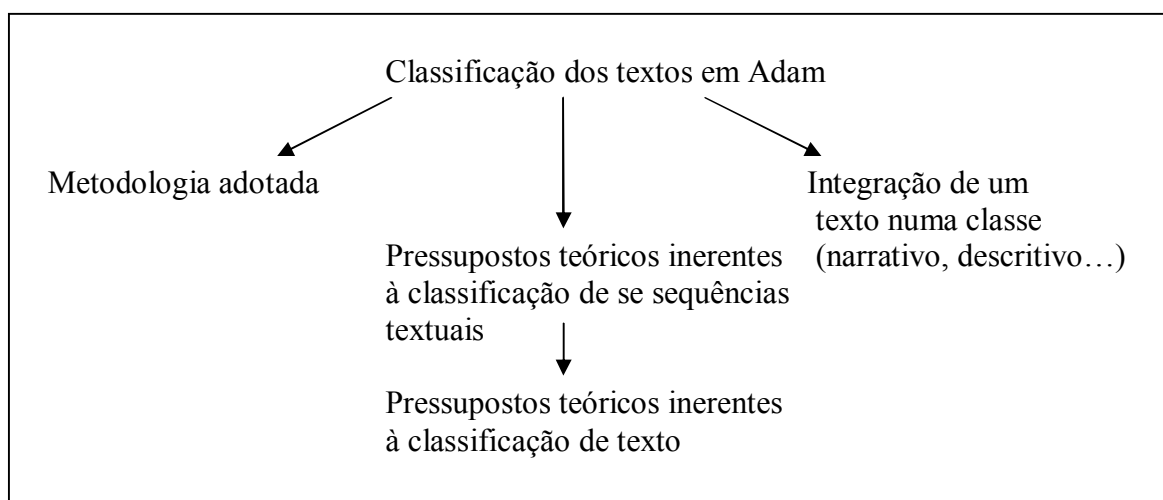
Para o autor, o nível pragmático admite três dimensões:

- Uma dimensão argumentativa (A1) que define o texto, tendo em vista o objetivo ilocucional (coerência).
- Uma localização enunciativa (A2), que confere ao texto características enunciativas através da forma como o mesmo vai ser tratado, se em discurso oral, escrito, científico, entre outros.
- Uma coesão semântica (A3) (mundos) que corresponde ao tema ou ao tópico do discurso a ser apresentado pelo autor.

O nível da sucessão de proposições admite duas dimensões:

- Conetividade (B1) (coesão), que corresponde aos elementos que entrelaçam o texto.
- Sequencialidade (B2), que corresponde aos segmentos textuais que compõem a produção textual.

Diríamos que qualquer texto pode ser um objeto multifacetado e de que em teoria, cada uma das suas dimensões pode constituir-se como um critério de base para elaborar uma classificação (Silva, 2012). O autor refere ainda que «ter consciência deste dilema evidencia a ideia segundo a qual a utilidade e a adequação de uma classificação depende, entre outros aspetos, da área de conhecimento em que ela se insere e do objetivo com que ela se pretende atingir» (Silva, 2012:40).



**Quadro 16** - Classificação dos textos em Adam

## 4.6. Tipologias textuais

Jean-Michel Adam inspirou-se no modelo de Werlich para apresentar os tipos de sequências textuais. A tipologia proposta por Werlich «visa explicitar o funcionamento dos textos através da definição das operações cognitivas subjacentes à produção e compreensão dos conteúdos, respetivamente pelo locutor e pelo alocutário» (Silva, 2012:115).

No seu estudo, Werlich distinguiu cinco tipos de texto: textos narrativos, textos descritivos, textos argumentativos, textos expositivos e textos instrucionais.

O autor definiu-os da seguinte forma:

textos narrativos – encontram-se associados ao processo cognitivo de perceção dos acontecimentos no tempo, sendo textos cuja intriga que se desenrola num determinado período de tempo;

textos descritivos – encontram-se ligados ao processo do conhecimento acerca da perceção das entidades no espaço;

textos argumentativos – apresentam-se ligados à tomada de posição por parte do locutor, pelo que tentam persuadir o alocutário;

textos expositivos – decorrem da análise e síntese de representações concetuais;

textos instrucionais – estão relacionados com a antevisão de comportamentos futuros, a sua estruturação e planificação inclui a ordenação cronológica de eventos.

Werlich visava desta forma explicitar o funcionamento dos textos «através da definição das operações cognitivas subjacentes à produção e à compreensão dos conteúdos, respetivamente pelo locutor e pelo alocutário» (Silva, 2012:115). Em síntese, é possível verificar que Werlich se enquadrou na tradição retórica clássica, onde os textos eram de natureza heterogénea e de extensão variável mas, a estas dimensões, acrescentou uma outra: os textos classificados eram predominantemente argumentativos, ou narrativos, ou descritivos, etc.

Quando tivemos acesso ao Dicionário Terminológico (TLEBS) e ao que este estabelecia como tipologia textual, foi possível verificarmos que os tipos de texto com natureza de classificação textual eram em número de oito. Em rigor «apenas algumas destas classes configuram verdadeiros tipos de texto» (Silva, 2012: 116). Werlich, em quem se inspirou Adam (1992, 2005) para apresentar a sua proposta de tipos de sequências textuais, refere-se a cinco tipos de texto, como referido por nós anteriormente.

«Os **textos conversacionais** são aqueles em que há intervenções de mais do que um locutor: qualquer diálogo entre duas ou mais pessoas constitui um texto conversacional. O critério que permite delimitar esta classe é do tipo enunciativo (...) os **textos preditivos** (...) são referidas eventualidades que se dão num intervalo de tempo indeterminado mas necessariamente posterior àquele em que os textos são produzidos e que se dirigem a um público-alvo (...) os textos literários são associados, no *Dicionário Terminológico*, a «uma semântica fundada na representação de mundos imaginários, com a utilização estética, retórica e não raro lúdica dos recursos da linguagem verbal, e com uma pragmática específica»» (Silva, 2012:117).

Os textos literários, tal qual se encontram definidos pela TLEBS, são caracterizados como sendo todos os que são produzidos na atividade da literatura.

## 5. COMPREENSÃO LEITORA/COMPREENSÃO TEXTUAL

### 5.1. Compreensão textual

O ato de compreender é saber como produzir sentido, perceber a intenção, manipular informação implícita na teia textual, coconstruir conhecimento, ser proativo, é ser detentor de uma atitude altamente responsiva. Quando acedemos à compreensão leitora, mobilizamos outros conhecimentos que fomos construindo ao longo do nosso percurso enquanto leitores e

enquanto indivíduos inseridos na sociedade com a qual adquirimos valores éticos e histórico-sociais. A compreensão discursiva não é feita por todos os indivíduos de forma igual. Efetivamente, trata-se de uma orgânica muito própria de pertença a cada indivíduo. A forma como cada indivíduo transpõe o que foi retendo dos outros, e das vivências que foi fazendo, assim como a compenetração do mundo do outro, são elementos necessários à compreensão.

«É claro que certa compenetração da cultura do outro, a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos dele é um elemento indispensável no processo de sua compreensão; entretanto, se a compreensão se esgotasse apenas nesse momento, ela seria uma simples dublagem e não traria nada de novo e enriquecedor» (Bakhtin[e], 2006: 365).

O discurso oral é potencialmente gerador de que o ouvinte se torne num falante, sendo, por essa razão, de natureza altamente responsiva. Quando conversamos com alguém, tendemos, à medida que elaboramos o nosso discurso, a criar situações em que o outro também intervenha. O enunciado vivo proferido pelo falante gera respostas/reações que podem ou não ser imediatas. Já para os gêneros de complexa comunicação cultural, a compreensão responsiva é de efeito tardio, como refere Bakhtin[e] (2006).

Aquando de um discurso oral, o falante não espera mais do que uma atitude ativamente responsiva por parte do ouvinte, esperando por uma resposta de concordância, de reprovação, de participação no discurso, etc. Em suma, procura-se que o recetor do discurso não seja um ouvinte passivo e inerte, mas que tenha uma atitude coconstrutora face ao mesmo. Não criamos um enunciado vindo do nada, antes trazemos registos do que fomos adquirindo e reproduzindo, ainda que muitas vezes com algumas alterações, perante determinada situação. O estudo do enunciado permite aceder à natureza das unidades da língua. Este, quer seja falado ou escrito, acarreta uma individualidade referente à pessoa que o profere, ou seja, a um estilo individual. Sem dúvida que nem todos os gêneros de discurso concebem a individualidade do falante. A individualidade perde-se quando falamos em documentos onde são aplicadas “normas” ou “regras” pré-definidas, tais como as modalidades de documentos oficiais. A este respeito, Bazerman refere: «ao criar formas tipificadas ou gêneros, também somos levados a tipificar as situações nas quais nos encontramos» (Bazerman, 2006:29).

Referimo-nos ao estudo do enunciado mantendo-se em paralelo com o discurso. Sem discurso não há sujeito do discurso, o mesmo permite afirmar não existe enunciado.

O que nos parece aqui relevante defender é que a leitura, quando correspondente ao ato compreensivo, não pode ser resumida a pura descodificação de significado, ficando reduzida a isso mesmo. Ler compreendendo requer um ato de recriação que obriga o leitor a tomar uma tomada posição enquanto ser crítico, coconstrutor e operante. Por essa razão, julgamos que a leitura assume um papel crucial para a construção de conhecimento.

A compreensão do que lemos depende em grande parte dos esquemas mentais que fomos construindo através das aprendizagens que fomos realizando das diferentes construções/elaboraões dos diferentes tipos de texto, assim como do que já sabemos acerca do assunto que vamos ler. O conhecimento e domínio dos diferentes tipos de texto permite ao leitor uma mais fácil compreensão em relação aos géneros textuais existentes, isto é, os géneros textuais realizam-se a partir dos tipos de texto (Marcuschi, 2002). Como salientaremos na compreensão leitora, os tipos de texto apresentam-se por conceções pragmáticas ligadas a “regras” orientadoras (aspetos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempos verbais), enquanto os géneros textuais se definem por realizações linguísticas definidas por propriedades sociocomunicativas (Marcuschi, 2002). Em suma, a existência dos géneros não se dá sem a existência dos tipos de texto.

Como já referido anteriormente, aquando do processo da leitura, a compreensão textual é um processo dialético de construção ativa entre leitor e texto, que tem em vista um conjunto de processos interativos onde os leitores são capazes de utilizar diferentes estratégias para alcançarem determinados objetivos.

Destes processos fazem parte os modelos de processamento de informação construtivos e interativos.

### **5.1.1. Os modelos construtivos**

A teoria dos esquemas da compreensão de textos tenta explicar o conhecimento prévio do indivíduo na compreensão textual, particularmente no que se refere aos textos estereotipados. As teorias construtivistas visam os esquemas de compreensão, que consistem na organização ou na representação de informação, onde a leitura é também uma forma de testar hipóteses e de se construírem expectativas sobre o significado do texto.

Lencastre (2003) afirma que determinados acontecimentos específicos fazem com que o indivíduo interprete a informação e a passe para esquemas, da mesma forma que, à medida que o indivíduo vai adquirindo nova informação específica, enriquece e alarga esses mesmos esquemas.

Esta teoria de esquemas revela que um indivíduo leitor é capaz de produzir esquemas mentais que lhe proporcionam uma interpretação global do texto. Segundo Yekovich e Walker (1984, 1986), o leitor reproduz automaticamente um determinado esquema para proceder à compreensão do texto.

Porém, nem todos os leitores têm os mesmos parâmetros para perfazerem esquemas da compreensão leitora. Um texto poderá ser interpretado através de mais do que uma forma, pelo que os indivíduos podem ou não ter igual conhecimento prévio, dependendo dos critérios de referência culturais, sociais e éticos que lhes foram transmitidos e que foram absorvendo ao longo da sua vida.

### **5.1.2. Os modelos interativos**

A par dos modelos construtivos, existe ainda uma outra categoria de modelos de processamento de informação, os modelos interativos. Estes modelos valorizam os processos, em vez de se socorrerem das representações.

Para os modelos interativos, a compreensão é o resultado entre os processos que ativam o conhecimento relevante, (processos ascendentes), e os processos em que o conhecimento ativado ajuda a compreender e integrar níveis de informação inferiores (processos descendentes). Assim, para os modelos interativos, há uma interação entre os modelos ascendentes e descendentes.

Segundo Lencastre (2003), relativamente aos modelos mentais no processo da compreensão textual, parece de facto haver um consenso comum entre as atuais teorias que estudam a compreensão textual. Pelo que, segundo a mesma autora,

«um modelo mental é uma representação da situação descrita no texto, daquilo que o texto trata, e não uma representação do texto em si (uma descrição do próprio texto). É importante salientar esta distinção entre representação cognitiva como uma representação do

acontecimento (ou aquilo que o texto descreve) e como uma descrição de frases» (Lencastre, 2003: 39).

Para mais facilmente aceder à compreensão textual, o leitor deve, além da representação base do texto e da possível representação da forma, construir uma representação mental do que lê.

## 6. SALA DE AULA

«Cada texto bem sucedido cria para os seus leitores um *fato social*. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou *gêneros*, que estão relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas (...) Numa sala de aula, o trabalho de um professor frequentemente serve para definir gêneros e atividades, e fazendo isso, criar oportunidades e expectativas de aprendizagem» (Bazerman: 2006:23).

A nossa experiência enquanto docente tem revelado que os gêneros textuais são tratados como um processo natural de comunicação, sem que seja necessário aprendê-los ou torná-los explícitos, ficando o seu estudo efetivo alienado do ensino. De facto, não concordamos com esta tomada de posição. Parece-nos fundamental que os alunos conheçam as tipologias textuais para que, face às exigências previstas em determinada situação comunicativa, sejam capazes de construir enunciados que respondam às exigências propostas. O que temos vindo a verificar é que o docente crê que o aluno aprende de forma “intuitiva”, sem que para isso tenha que conceber o género textual como instrumento de comunicação: «aprende-se a escrever escrevendo, numa progressão que é, ela também concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão somente do processo interno de desenvolvimento» (Schneuwly, 1997:9). Esta tomada de posição por parte dos docentes reflete-se sobre o fraco domínio que os alunos acabam por ter sobre os mecanismos linguísticos que fazem parte do processo comunicativo.

Desta forma, cremos que a escola deve proporcionar aos alunos situações de comunicação que facultem objetivos precisos em relação aos géneros textuais a lecionar:

«toda introdução de um género é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o



gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes» (Schneuwly, 1997:10).

Julgamos haver um certo desfasamento entre as aprendizagens realizadas em contexto de sala de aula e a realidade da comunicação discursiva no meio social com que os alunos interagem. Reiteramos a posição tomada por Motta-Roth de que um conhecimento pleno dos gêneros arrasta um conhecimento efetivo de outras competências textuais e não textuais necessárias à produção escrita: «no contexto escolar, o que nos falta dar aos nossos alunos, em especial àqueles do sistema escolar público, talvez não seja “competência de linguagem”, mas sim *insights* sobre como a linguagem possibilita ou impede a inserção social» (Motta-Roth, 2006: 160).

Ainda Dolz (1997) refere que qualquer introdução de um novo gênero em sala de aula deve visar objetivos distintos. Numa primeira fase, a tomada de consciência e de domínio por parte do aluno em relação ao novo gênero textual para melhor o compreender e concomitantemente melhor o produzir dentro e fora do âmbito escolar; numa segunda fase, a oportunidade de os alunos desenvolverem capacidades de transferências das aprendizagens realizadas em outros gêneros similares ou distintos dos estudado(s).

O programa do 1º Ciclo menciona cinco tipos de texto a serem trabalhados ao longo deste ciclo de ensino: o texto de tipo argumentativo, o tipo descritivo, tipo narrativo, tipo conversacional e tipo instrucional ou diretivo. Os tipos textuais referidos entram na planificação deste ciclo de ensino, devendo proporcionar aos alunos um maior e melhor conhecimento acerca dos gêneros textuais.

Apesar de constarem cinco tipos de texto para o 1º ciclo do ensino básico a serem lecionados, uma maior panóplia de tipos poderá ser dada a conhecer aos alunos para que constatem a sua existência, ainda que a sua manipulação efetiva, ao nível da produção escrita, possa não ser efetuada em concreto.

Para estes alunos, a noção de tipo textual é deficitária, acabando em alguns casos por ser confundida com os gêneros textuais.

«Os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (...) Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita» (Marcuschi, 2002:19).

O gênero textual é uma “espécie” de construção teórica para se referir a textos «que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica» (Marcuschi, 2002:20), isto é, há uma infinita quantidade de gêneros textuais cujas propriedades se relacionam com o meio de comunicação nos quais se inserem, situando-se e integrando-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.

«Se percebemos que um certo tipo de enunciado ou texto funciona bem numa situação e pode ser compreendido de uma certa maneira, quando nos encontramos numa situação similar, a tendência é falar ou escrever alguma coisa também similar. Se começamos a seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar» (Bazerman, 2006:29).

Devido à grande diversidade, os gêneros têm uma difícil definição formal, devendo ser estudados nos seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. Marcuschi (2002) refere que, quando se realizam os gêneros textuais, estão a realizar-se também os tipos de texto, acrescentando que, quando se realiza um determinado texto, este é tipologicamente heterogêneo. Assim, os tipos de texto são construções teóricas que surgem como realizações linguísticas intrínsecas (Adam, 1992), concretizados por “regras de manipulação” dos aspetos lexicais, sintáticos, relações lógicas, e tempos verbais, fazendo parte de uma composição pragmática. Já os gêneros textuais, para além de uma conceção pragmática, por se encontrarem ligados aos tipos textuais, são também conceções sociodiscursivas. Os gêneros textuais são realizações linguísticas discursivas definidas por propriedades sociocomunicativas, realizadas por textos empíricos que cumprem determinadas funções perante atos discursivos diferentes. Devido à sua vasta diversidade, apresentam-se

como conjuntos abertos e ilimitados de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função (Marcuschi, 2002).

Marcuschi apresenta as diferenças entre tipos e gêneros textuais da seguinte forma:

<p><b>Tipos textuais são:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) construções teóricas definidas por propriedades linguísticas intrínsecas;</li><li>b) constituídos por sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não textos empíricos;</li><li>c) textos cuja sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas e determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempos verbais;</li><li>d) designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição (Adam 1992)</li></ul> <p><b>Gêneros textuais são:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) realizações linguísticas definidas por propriedades sócio comunicativas;</li><li>b) textos empíricos que cumprem funções em determinadas situações comunicativas;</li><li>c) conjuntos abertos e ilimitados de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;</li><li>d) exemplos de gêneros: telefone, carta pessoal, mail, horóscopo, lista de compras, edital de concurso, inquérito policial, etc.</li></ul>
---

**Quadro 17** - Tipos e gêneros textuais (Marcuschi, 2002)

Seguindo orientações de Lopes-Rossi (2006), o modelo da leitura deve proporcionar ao aluno a discussão crítica desde que, antecipadamente, conheça as condições de produção e dos tipos textuais. Como refere Lopes-Rossi, para a apresentação do gênero de discurso em contexto sala de aula, algumas questões podem ser abordadas de forma pertinente pelo docente:

«Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde se encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?» (Lopes-Rossi, 2006: 77).

Respostas a este conjunto de questões proporcionam ao leitor uma escolha específica do discurso/texto a utilizar. Desta forma, o aluno fará uma seleção criteriosa de escolhas linguísticas e não linguísticas que pretende manipular para o texto a ser produzido, deixando agora de lado as escolhas aleatórias. A este respeito, Bazerman refere que «a maioria dos gêneros tem características de fácil reconhecimento que sinalizam a espécie de texto que são. E, frequentemente, essas características estão intimamente relacionadas com as funções principais ou actividades realizadas pelo gênero» (Bazerman, 2006:38).

Também a disposição do texto (forma como o texto se apresenta) cria ao leitor expectativas de um pré-reconhecimento de gênero e conseqüentemente do tipo de texto elaborado, preparando-o para o ato de compreensão.

«Você entra numa cafeteria e dá uma olhada num jornal sobre uma mesa. Você imediatamente sabe muita coisa sobre qual será o seu conteúdo e como serão os textos, em que estilo estarão escritos, como serão organizados, e até onde diferentes textos serão encontrados dentro do jornal. Novamente esse reconhecimento de rápido acesso nos ajuda a estruturar o que faremos com aquele jornal» (Bazerman, 2006:38).

## **7. OS GÊNEROS/TIPOS NO ENSINO BÁSICO (1ºCiclo)**

Para avaliarmos que papel têm os gêneros e os tipos textuais nos documentos orientadores e definidores do currículo e do ensino, fizemos uma leitura extensiva dos mesmos e fomos à procura das palavras “tipo”, “tipologia”, “gênero” e “texto”, quer no Programa de Português do Ensino Básico, quer nas Metas Curriculares de Português, e ainda no Caderno de Apoio das Aprendizagem da leitura e da escrita (LE).

## 7.1. Programa de Português do Ensino Básico

Para tal, foi feita uma busca no Programa de Português do Ensino Básico por “género”

- Para a palavra “género”, é possível verificar que esta apresenta características diferentes conforme a situação em que é utilizada.

Na I Parte: *Questões Gerais*, item 3. *Opções Programáticas*, no ponto 3.5 lê-se:

“nos casos e nas etapas em que tal se justifica, são estabelecidos *corpora* de textos para leitura, organizados por autores e com especificação de critérios subsidiários (p. ex.: género literário). Aplica-se o que fica dito ao programa do 3.º ciclo, que é aquele em que de forma mais significativa cabe valorizar a nossa herança literária e cultural; p. ex.: um autor como Gil Vicente e uma obra como *Os Lusíadas* não podem, naturalmente, ser ignorados aqui, estando em causa, no segundo caso, excertos a contextualizar adequadamente” (Reis et al, 2009:19).

No excerto textual exposto, julgamos poder identificar uma divergência terminológica e conceptual entre este documento e o Dicionário Terminológico (DT). Como já mencionamos anteriormente, o Dicionário Terminológico é um documento orientador, que se destina à construção de referências para as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas/área de Português, bem como para outros documentos vigentes no ensino; e o uso da lexia “género literário” no excerto acima apresentado parece não convergir com o que propõe o DT. Este enuncia as tipologias textuais, fazendo referência ao texto literário, entre outros textos, marcado por uma elaboração/estruturação próprias. Já os géneros textuais são tidos como realizações linguísticas definidas por propriedades sociocomunicativas.

O que se verifica neste excerto textual poderá ser uma junção de vários conceitos. O que, aparentemente, se pretende aqui é a referência aos géneros literários utilizados na divisão tradicional da literatura (com a sua divisão clássica em modo narrativo, modo lírico e modo dramático).

Naturalmente, confusões conceptuais e terminológicas nos documentos oficiais não são positivas para o trabalho dos professores.

Na *II Parte: Programas*, no item *1. Organização programática: 1º Ciclo*, no ponto *1.4 Corpus Textual*, em *1.4.4*, lê-se:

«o contacto com diferentes géneros literários possibilita a vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar informação; ajuda ainda a definir o gosto de cada leitor, permitindo a identificação com este ou aquele género» (Reis et al, 2009:64-65).

Mais uma vez, se verifica a referência aos géneros literários, provavelmente respeitante aos géneros ligados à literatura utilizados na divisão tradicional.

Na *II Parte: Programas*, no item *1. Organização programática: 1º Ciclo*, no ponto *1.4 Corpus Textual*, em *1.4.5*, quando referida a diversidade dos textos a contemplar, é possível constatar a apresentação de textos literários e paraliterários, de “narrativas de(a) literatura” assim como de textos não literários:

«textos literários e paraliterários

- narrativas da literatura portuguesa clássica e contemporânea (originais ou adaptações)
- narrativas de literaturas de países de língua oficial portuguesa
- narrativas da literatura universal, clássica e contemporânea (originais ou adaptações)
- textos da literatura popular e tradicional (cancioneiro, contos, mitos, fábulas, lendas ...)
- narrativas de literatura para a infância, portuguesas e estrangeiras:
  - de aventuras
  - fantásticas
  - com forte ligação ao real
- textos dramáticos
- poemas, canções
- biografias; autobiografias
- descrições, retratos, auto-retratos
- banda desenhada
- diários; memórias
- relatos de viagem
- relato histórico

- adaptações para filmes e séries de televisão de obras de literatura para a infância ou outras adequadas a esta faixa etária

Textos não literários

- textos dos *media* (notícia, reportagem, entrevista, publicidade)
- textos de manuais escolares; textos científicos; textos de enciclopédias, de glossários, de dicionários...
- cartas, correio eletrónico, SMS, convites, avisos, recados, blogue, fórum
- textos instrucionais: regulamentos, receitas, regras, normas
- índices, ficheiros, catálogos
- roteiros, mapas, legendas
- planos, agendas, esquemas, gráficos» (Reis et al, 2009:65).

Nesta síntese é possível verificar alguma falta de coerência nos textos escolhidos com o «objetivo dar conta, de forma clara, da diversidade dos textos a contemplar» (Reis et al, 2009:65). Regista-se aqui uma amálgama de textos, isto é, uma confusão generalizada entre tipos e géneros textuais a serem lecionados ao 1º Ciclo.

- Pesquisa no Programa de Português do Ensino Básico para “tipologia”

Não há qualquer referência ao termo “tipologia” no Programa de Português do Ensino Básico.

- Pesquisa no Programa de Português do Ensino Básico para “tipo”

Na pesquisa realizada para a palavra “tipo” ainda que a palavra não esteja enunciada de forma direta no excerto do texto referido a seguir, parece-nos importante mencioná-lo:

Na *Introdução* do Programa de Português do Ensino Básico lê-se:

“nos últimos anos, foram bem audíveis vozes que reclamaram uma presença efectiva dos textos literários no ensino da língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como *casos tipológicos* a par de outros com muito menor densidade cultural. Uma tal condição não deve ser desqualificada por utilizações pedagógicas que a desvirtuem, com prejuízo da possibilidade de muitos jovens terem acesso a tais textos; por muitas dificuldades que se levantem à integração dos textos literários nos programas de Português, é obrigação da escola trabalhar para que essa integração seja inequívoca e culturalmente consequente” (Reis et al, 2009:5)

Nesta passagem, é possível verificar a referência aos textos literários, não só como integrados em “casos tipológicos”, ligados a uma construção/elaboração própria, como através de “legado estético”. Cremos que os textos literários são aqui enunciados como sendo associados a uma determinada construção/elaboração.

Na *I Parte: Questões Gerais*, item 2. *Fundamentos e conceitos-chave* no ponto 2.3 lê-se:

«os programas de Português para o Ensino Básico conformam-se a estes princípios e têm presente o que está dito no Currículo Nacional do Ensino Básico. De acordo com este documento de orientação, a disciplina de Português deve apontar para um conjunto de metas que, em geral, contemplam aspectos essenciais da utilização da língua: a compreensão de discursos, as interacções verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo, etc» (Reis et al, 2009:14).

A referência à escrita “multifuncional e tipologicamente diferenciada” remete-nos para as diferentes construções/elaborações dos diferentes tipos de texto que propõe o Dicionário Terminológico.

O mesmo excerto textual dá conta do conhecimento explícito da língua: «a compreensão de discursos, as interacções verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo» (Reis et al, 2009:14).

Estas alusões reportam ao que atrás temos vindo a defender: um conhecimento concreto em relação à construção/elaboração dos diferentes tipos de texto que facilite a compreensão



textual e desde logo as interações verbais, auxiliando a proximidade entre autor e leitor de discursos.

Na *II Parte: Programas*, item 1. *Organização programática: 1º Ciclo*, no ponto 1.2, *Resultados esperados*, em 1.2.2 *Terceiro e Quarto Anos*, na *Leitura*, lê-se: «ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento» (Reis et al, 2009:26) e na escrita: «escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita; Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação» (Reis et al, 2009:26).

A palavra “tipo” encontra-se efetivamente ligada aos tipos de texto elencados ao processo da leitura e da escrita. Julgamos tratar-se aqui da preocupação do reconhecimento dos diferentes tipos de texto, através da construção/elaboração e estruturação que os distingue.

Na parte *II Parte: Programas*, na *Leitura 3º e 4º Anos*, em *Descritores de Desempenho - Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar conhecimento)* lê-se: «identificar as principais características de diferentes tipos de texto ou sequências textuais» (Reis et al, 2009:39).

Note-se o emprego de tipos textuais em condições específicas assim como uso de sequências textuais.

Na *II Parte: Programas*, na *Leitura 3º e 4º Anos*, em *Descritores de Desempenho - Ler para apreciar textos variados* lê-se: «ler, de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão» (Reis et al, 2009:40). Mais uma vez, é possível verificar o uso de tipos de texto, privilegiando o contacto com estes de forma orientada.

Na *II Parte: Programas*, na *Escrita 3º e 4º Anos*, em *Descritores de Desempenho - Escrever para ler (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s))* lê-se: «planificar textos de acordo com o objectivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos» (Reis et al, 2009:44).

Nova referência a tipo textual, privilegiando o destinatário, objetivos discursivos e conteúdos.

Na *II Parte: Programas*, item 1. *Organização programática: 1º Ciclo* no ponto 1.4 *Corpus Textual* em 1.4.2.4 *Diversidade textual* lê-se:

«os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário. Tal opção emerge de dois pressupostos: i) a construção de uma cultura literária partilhada por todos os alunos; ii) o papel fundamental dos textos não literários na construção e organização do conhecimento, tendo em conta que os alunos estão a descobrir o mundo e a aprender a classificá-lo» (Reis et al, 2009:61).

Os tipos textuais são o enfoque privilegiado deste excerto textual por permitirem o domínio do literário e não literário. Julgamos estar aqui denunciada uma preocupação com as aprendizagens a realizar no conhecimento explícito, que diz respeito à construção/elaboração dos diferentes tipos textuais.

Na *II Parte: Programas*, item 1. *Organização programática: 1º Ciclo* no ponto 1.5 *Orientações de Gestão* em 1.5.2.6 lê-se:

«para desenvolver a competência de escrita preconiza-se que os alunos vivam situações diversificadas, aprendendo a produzir diferentes tipos de texto. As situações de escrita criadas deverão ser o mais significativas possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se apropriem dos diferentes tipos de texto. Para valorizar as produções dos alunos deverão ser criados circuitos que possibilitem a sua divulgação, nomeadamente blogues, jornais de turma e de escola, etc» (Reis et al, 2009:71).

Após a leitura dos excertos textuais apresentados, é possível verificar uma preocupação efetiva nas aprendizagens a realizar com os diferentes tipos de texto: «para desenvolver a

competência de escrita preconiza-se que os alunos vivam situações diversificadas, aprendendo a produzir diferentes tipos de texto» (Reis et al, 2009:71).

- Pesquisa no Programa de Português do Ensino Básico por “texto”

Ainda que a palavra “texto” apareça em número muitíssimo significativo ao longo do Programa de Português do Ensino Básico, refletiremos apenas nos casos que tenha um papel crucial no estudo a realizar, isto é, que esteja intimamente ligada às práticas textuais, muito embora façamos reflexões sobre outras questões por nos parecerem preponderantes aquando da apropriação da palavra pelos autores do Programa.

Na *Introdução* ao Programa lê-se:

«o ensino do Português desenrola-se hoje num cenário que apresenta diferenças substanciais, relativamente ao início dos anos 90 do século passado. Exemplo flagrante disso: a projecção, no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação e comunicação, associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede» (Reis et al, 2009:5).

O excerto do texto aqui colocado revela a ausência da palavra “género” quando a mesma seria expectável aquando do aparecimento das palavras “textos eletrónicos”, isto é, há uma imensa panóplia de géneros textuais dos quais fazem parte os géneros eletrónicos: *mail*, *chat*, *Messenger* entre outros.

Na *II Parte: Programas*, no ponto 1.1.3, depois de ser afirmado anteriormente pelos autores do Programa que o 1º Ciclo corresponde a dois momentos de avaliação, um primeiro momento onde as aprendizagens se desenvolvem por comportamentos verbais e não verbais, verificando-se nesta altura que a comunicação oral desempenha uma função de carácter adaptativo, e um segundo momento correspondente à função de capacitação dos alunos para se exprimirem de forma mais ou menos fluente e ajustada às necessidades do discurso, surge:

«deve processar-se a aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores e à ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo.

O convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo, tal como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais» (Reis et al, 2009:22).

Verifica-se neste excerto que o ensino-aprendizagem da construção/elaboração dos textos não tem o relevo que seria expectável. Ainda que seja enunciado «o convívio com textos literários», julgamos que o convívio de que aqui se fala, diz respeito à diversidade dos géneros textuais e não ao tipo textual. Se há um enfoque sobre a compreensão textual, seria coerente que se falasse concretamente das “regras” de construção/elaboração dos diferentes tipos de texto, por forma a desenvolver a «promoção do desenvolvimento linguístico». Sabemos hoje que o conhecimento destas “regras” facilita o acesso à compreensão textual, por permitirem a construção de esquemas mentais que preparam o leitor para a compreensão dos textos.

Na *II Parte: Programas*, no ponto *1.1.4* lê-se:

«estes quatro anos deverão ainda permitir aos alunos o exercício efectivo da escrita, através da redacção de textos que possibilitem, ora a realização de actividades reguladas por modelos, ora a escrita pessoal e criativa (...) desta experiência começarão gradualmente a emergir critérios de elaboração de textos escritos, que constituem para os alunos, individualmente ou em grupo, referenciais quer de avaliação (tendo em vista um processo de aperfeiçoamento e de reescrita), quer de novas produções» (Reis et al, 2009:23).

Há efetivamente neste excerto uma atitude de responsabilização para as aprendizagens a realizar com os alunos em relação à construção dos tipos de textos. Esta realidade só se constata aqui, através da efetividade de “regras” (modelos) respeitantes à estrutura, organização e contextualização.

Na *II Parte: Programas*, item *1.2 Resultados esperados*, no ponto *1.2.1 Primeiro e Segundo Anos* lê-se:

«compreensão do oral - Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral.

Leitura – Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados; Compreender o essencial dos textos lidos; Ler textos variados com fins recreativos.

Escrita – Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho.

Conhecimento explícito da língua – Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos». (Reis et al, 2009:24-25).

Neste excerto textual há claramente um apelo à escrita de textos. No entanto, não há qualquer referência às tipologias textuais em si mesmas. cremos que à escrita de textos é implícito o conhecimento de “regras” de construção/elaboração, pelo que se ganharia em serem aqui mencionadas, e que facilitariam uma melhor compreensão textual, aqui referida como «compreender o essencial de histórias contadas». Desta forma, a proposta enunciada neste excerto textual não fica tão clara quanto poderia e deveria.

Na *II Parte: Programas*, item *1.2 Resultados esperados*, no ponto *1.2.2 Terceiro e Quarto Anos* lê-se:

«Leitura – Ler diferente tipos de texto e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento; Ler para formular apreciações de textos variados; Ler em voz alta com fluência de textos com extensão e vocabulário adequados.

Escrita – Escrever, em termos pessoas e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita; Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação» (Reis et al, 2009:26).

Nos terceiro e quarto anos, a referência a tipos de texto surge como papel crucial para a leitura, o mesmo se verificando na escrita. Já no conhecimento explícito da língua, a ausência é notória em relação aos tipos textuais, falando-se na concretização de uma série de etapas

que deveriam ser realizadas. Como é sabido, os tipos textuais fazem parte do conhecimento explícito, pelo que deveria, em nosso entender, também ser focado nesta. Parece haver, então, uma “tentativa” de contacto com os tipos textuais só realizável de forma muito superficial.

O que temos vindo a constatar é uma confusão generalizada por parte dos docentes quanto ao uso dos conceitos de “tipo” e “género” textuais, pelo que uma má utilização destes diferentes lexemas gera em nosso entender ainda maior confusão sobre o assunto.

### **Nos quadros de competências específicas estabelecidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* para a disciplina de Português**

Na *Leitura – 1º e 2º Anos* são referidas nas *Notas* «As actividades a desenvolver antes da leitura do texto: adivinhar o conteúdo do texto com base no título, nas ilustrações» (Reis et al 2009:35).

Ainda que seja possível a exploração da imagem ou do título do texto para os alunos ativarem expectativas e conhecimentos e, a partir daí, acederem ao conteúdo textual, seria também importante desde cedo haver uma consciencialização acerca dos tipos textuais, nomeadamente através de inferências a retirar da própria mancha gráfica, quando relevante. O conhecimento dos tipos textuais facilita a compreensão leitora, provavelmente até a um nível mais produtivo do que a exploração de expectativas motivadas por ilustrações ou títulos.

No 1º e 2º anos, ao nível da *Leitura*, regista-se «ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto» (Reis et al 2009: 36).

Julgamos que esta proposta nos remete para a construção textual, por possibilitar aos alunos o antecipar do conteúdo, e para a construção do tipo.

No quadro seguinte, ainda ao nível da *Leitura*, surge nos Descritores de Desempenho «propor soluções/alternativas mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto (9)» (Reis et al, 2009:37).

A pergunta que urge fazer é como é que é possível propor alternativas se o tipo textual em si mesmo é ainda desconhecido pelos alunos. Seria importante conhecer as “regras” de construção/elaboração textuais, para que só depois os textos possam ser desconstruídos. Este conhecimento deve ser adquirido através de aprendizagens a realizar por e com os alunos de forma rigorosa e efetiva.

Ao nível dos Conteúdos aparece o texto narrativo, título, introdução, desenvolvimento e conclusão, personagem espaço, tempo, ação. Só este tipo de texto é aqui referido, quando nos Descritores de Desempenho se propõem soluções/alternativas, o que leva a crer que os alunos já conhecem outros tipos de texto e não só o narrativo.

Nos 3º e 4º anos, o Programa sugere a identificação das principais características de diferentes tipos de texto ou sequências. Ainda assim, nos *Conteúdos*, é possível verificar o uso de texto narrativo, seguido de texto expositivo e depois de carta. A carta é um género textual e não um tipo de texto, como aqui é sugerido. Continuando a leitura, lemos: texto instrucional e poesia. Nova incongruência. A poesia é uma forma textual e não um tipo. Como tipo textual, deve ser classificado como literário. Seguidamente surge o texto conversacional.

Na *Escrita*, para o 1º e 2º anos lê-se: planificar pequenos textos em colaboração com o professor; mas planificar obriga ao conhecimento dos diferentes tipos textuais, que não surgem com “regras” explícitas de construção/elaboração.

A elaboração de um texto informativo-expositivo surge na escrita do 1º e 2º anos. Mais uma vez, o apelo às tipologias textuais encontra-se de forma pouco explícita. No Dicionário Terminológico, documento orientador das práticas pedagógicas, não há qualquer referência a um eventual “texto informativo” como tipologia textual; contudo, é reconhecido o texto expositivo. Duas palavras diferentes com referentes diferenciados, ou um caso de correferencialidade que potencia a confusão?.

Nos Conteúdos é possível ler-se: «texto narrativo, expositivo, descritivo e instrucional. Título. Introdução, desenvolvimento e conclusão. Personagem, espaço, tempo, acção. Fórmulas de fecho e abertura de histórias(6). Introduções. Receitas. Regras. Legenda» (Reis et al, 2009:

42). Neste excerto textual há claramente um apelo concreto às tipologias textuais nos conteúdos.

Na *Escrita* para 3º e 4º anos surge: planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de textos e conteúdos.

Nos Conteúdos aparece a planificação de textos.

A planificação pressupõe o conhecimento dos tipos textuais, realizado de forma explícita. Mais uma vez, enfoque no tipo textual informativo-expositivo.

Ao nível dos Conteúdos surge o tipo textual narrativo, seguido de cartaz, texto expositivo, carta, texto instrucional e texto conversacional. O cartaz ou a carta não devem ser vistos como tipos textuais, mas como géneros.

Em *Notas no Conhecimento Explícito da Língua (CEL)* para os 1º e 2º anos, surge uma lista de verbos para indicar ações, associando-os aos textos instrucionais.

Esta não é uma associação feliz, por permitir aos docentes fazerem julgamentos pouco coerentes em relação ao modo de construção do texto instrucional, isto é, os verbos e as suas formas também se encontram na construção de outros tipos textuais e encontram-se em estreita dependência das regras de construção/elaboração destes.

No Conhecimento Explícito da Língua (CEL) para o 3º e 4º anos refere-se nos Descritores de Desempenho: explicitar regras e procedimentos.

Entre estas regras e procedimentos, os de construção/elaboração de textos poderiam marcar presença, com benefícios para o processo de ensino-aprendizagem.

No *1.4 Corpus Textual* em *1.4.2* é possível ler-se:

«o contacto com o texto integral promove, entre outros aspectos: i) a descoberta de personagens e situações geradoras de empatia e afectos entre leitor e texto; ii) o conhecimento de esquemas narrativos diversificados, levando o aluno a compreender, pouco a pouco, diferentes



mecanismos usados na construção de sentido; iii) o contacto com sistemas de valores que podem contribuir para a sua formação pessoal, social, estética e ética» (Reis et al, 2009: 62).

O excerto do texto refere o conhecimento de esquemas narrativos, parecendo ignorar outras elaborações/construções diferenciadas deste, mas ainda assim existentes para outros tipos textuais.

Em 1.4.2.4 lê-se:

«os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário (...) no domínio do literário devem ser seleccionados textos de *ontem* e de *hoje* (clássicos e contemporâneos); textos de *longe* e de *perto* (autores portugueses e estrangeiros) e textos de diferentes géneros» (Reis et al, 2009:62-63).

Aquando da leitura, é possível verificar-se a mesma postura que tinha sido já possível observar aquando da Introdução do Programa. Há uma alusão efetiva ao trabalho com o texto literário e não literário equacionando os diferentes géneros que os integram.

Em 1.4.3 No domínio do *oral* lê-se: «para possibilitar este trabalho, as bibliotecas deverão integrar material áudio e vídeo que possibilite o desenvolvimento (...) Entrevistas, debates, bons modelos de dicção de textos poéticos e contos narrados» (Reis et al, 2009:63).

Mais uma vez, é questionável a apresentação dos textos poéticos.

Em 1.4.4 lê-se:

«tendo sempre presente que, neste ciclo, a razão fundamental para a leitura do texto literário é a fruição pessoal, ele pode, no entanto, ser objecto de leitura orientada ou construir-se como pretexto para a realização de actividades que o prolonguem ou recriem (...) O contacto com diferentes géneros literários possibilita a convivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar informação (...) Assim, o *corpus* textual deve cobrir um vasto leque de géneros, incluindo textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de

aventura, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos, entre outros» (Reis et al, 2009:64-65).

O excerto refere que «a razão fundamental para a leitura do texto literário é a fruição pessoal», pelo que pensamos que não se refere ao tipo de texto em si mesmo, mas, aos géneros textuais tomados numa perspetiva literária. Mais uma vez, é possível prever a criação de uma possível confusão por parte do leitor aquando do acesso a este excerto.

Em *1.5.Orientações de Gestão* no ponto *1.5.2.5* em *i)* há referência à pré-leitura, devendo o professor privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos por forma a que seja possível articular esses com o texto, antecipando o seu sentido.

Como é sabido, o contacto inicial com o texto deve proporcionar aos alunos a perceção do mesmo através de esquemas mentais que foi construindo, para assim antecipar o sentido global desse.

Em *1.5.2.6* lê-se:

«a aprendizagem da escrita implica o desenvolvimento de três competências: a competência gráfica (relativa ao desenho das letras); a competência ortográfica (relativa ao domínio das convenções da escrita); e a competência compositiva (relativa aos modos de organização das expressões linguísticas para formar um texto) (...) Para desenvolver a competência da escrita preconiza-se que os alunos vivam situações diversificadas, aprendendo a produzir diferentes tipos de texto. As situações de escrita criadas deverão ser o mais significativas possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se apropriem dos diferentes tipos de texto» (Reis et al, 2009:70-71).

Neste excerto textual é possível encontrar de forma evidente a referência a «diferentes tipos de texto».

### **7.1.1. Síntese da análise do Programa de Português do Ensino Básico (1º Ciclo)**

Depois de analisado o Programa de Português do Ensino Básico, não só ao nível dos Programas, como também em relação às considerações respeitantes à Introdução; Enquadramento: questões estruturantes e programáticas; Fundamentos e conceitos-chave e Opções Programáticas, no que diz respeito ao 1º Ciclo, é possível constatar uma quase ausência da palavra “género”, e quando referida, nem sempre isso é realizado de forma a proporcionar as aprendizagens de forma rigorosa e efetiva. Inequivocamente, é mencionada a expressão “género literário” quando, aparentemente, deveria ser utilizada a expressão (e o conceito concomitante de) “tipo literário”, por ser esta a apresentada no Dicionário Terminológico, documento orientador das práticas a realizar em contexto escolar/ensino.

Aquando da pesquisa realizada para a palavra “tipo”, a sua utilização é proposta tendo por objetivo o conhecimento explícito dos textos, isto é, o conhecimento afeto à sua construção/elaboração. No entanto, cabe concluir que, quando mencionada, nem sempre é possível uma perceção direta da construção/elaboração textual a ser realizada de forma concreta com os alunos.

Já para a palavra “tipologia” não há para este ciclo de ensino qualquer referência à mesma.

Aquando da pesquisa da palavra “texto”, várias incongruências são detetadas. Desde logo quando é proposto o trabalho com os tipos textuais sem que estes sejam adquiridos através de e com aprendizagens como conhecimento explícito, isto é, ao longo do Programa de Português é mencionada a forma como se constrói e elabora o tipo de texto narrativo, mas outras construções, ainda que mencionadas, não apresentam “regras básicas” de construção/elaboração. É curioso verificar que, nos quadros do Programa, no que se refere ao Conhecimento Explícito, não é apresentada qualquer referência à construção/elaboração dos tipos textuais, o que julgamos que faria todo o sentido acontecer, por estes serem realizados a partir de “regras”.

É notória também a confusão na aquisição das tipologias textuais aquando da nomeação para a tipologia “informativo-expositivo”. O Dicionário Terminológico não faz referência ao texto informativo como tipologia textual. Percorrendo o Programa, é possível ainda constatar que os géneros textuais são “dados” como tipos e vice-versa, isto é, não se verifica coerência nas

palavras utilizadas nos textos produzidos, faltando alguma congruência nos termos utilizados pelos autores do Programa.

Cremos que, sendo o Programa de Português do Ensino Básico um documento destinado à configuração das práticas docentes, o uso de nomenclatura inequívoca devia ser um exercício *per se* obrigatório, por forma a não incorrer no risco de gerar equívocos altamente prejudiciais do processo de ensino-aprendizagem.

## 7.2. Metas Curriculares de Português

Depois de realizada a pesquisa nas Metas Curriculares de Português para as palavras “género”, “tipologia”, “tipo” e “texto”, é possível constatar:

- Pesquisa nas Metas Curriculares de Português de “género”

Para a pesquisa em “género” não se encontra qualquer ocorrência no documento.

- Pesquisa nas Metas Curriculares de Português de “tipologia”

Nos *Domínios de Referência, Objetivos e Descritores de desempenho*, em *Oralidade O4* no ponto 22. *Rever textos escritos* para o 4º Ano, lê-se: «verificar se o texto obedece à tipologia indicada» (Buescu et al, 2012:31)

Ao longo do documento não há senão esta referência às tipologias textuais. Curiosamente, esta é mencionada na Oralidade, em vez de ser realizada na Escrita e na Leitura, como seria expectável.

- Pesquisa nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de “tipo”

Para a pesquisa em “tipo” não se encontra qualquer ocorrência no documento.

- Pesquisa nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de “texto”

Em *Oralidade OI*, no ponto 8. *Ler textos diversos*, lê-se: «ler pequenos textos narrativos, informativos, e descritivos, poemas e banda desenhada» (Buescu et al, 2012:9).

É possível constatar uma incoerência nas escolhas efetuadas para a proposta em relação à leitura de textos, isto é, misturam-se tipos de texto com géneros textuais, sem que haja uma clara distinção entre os mesmos.

Em *Oralidade OI* no ponto 10. *Organizar informação de um texto lido* lê-se: «1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 100 palavras. (...) 3. Identificar o tema ou assunto do texto (do que trata). 4. Referir, em poucas palavras, os aspetos nucleares do texto» (Buescu et al, 2012:9).

Ainda que se proponha uma “proximidade” ao estudo e à aprendizagem dos tipos textuais, esta acaba por ficar desfasada de um conhecimento rigoroso. Verifica-se novamente neste excerto textual uma mescla entre género e tipo textual desde logo quando são enunciados os textos narrativo, informativo e descritivo. Como já referido por nós anteriormente, a designação “texto informativo” não existe enquanto tipo textual na terminologia oficial, isto é, enquanto protótipo textual. É portanto aqui questionável a opção feita quanto às designações textuais.

Em *Iniciação à Educação Literária IEL1* no ponto 16. *Ouvir ler e ler textos literários* lê-se: «1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular» Contrariamente ao que acontece no Programa de Português do Ensino Básico, em que se fala de géneros literários, surge nas Metas a alusão ao tipo literário. Ora, se as Metas Curriculares servem como documento orientador que visa facilitar a organização do ensino, ao fornecer aos docentes uma visão objetiva do que se pretende alcançar, e tendo as mesmas sido realizadas com base no Programa de Português do Ensino Básico (Buescu et al, 2012), é de estranhar esta incongruência entre a terminologia científica adotada num e noutro documento. Num por se aplicar a divisão de textos exclusiva da literatura e noutro por se propor a

aplicação dos estudos realizados pela Linguística nas últimas décadas (ainda que com variações face à terminologia oficial). Julgamos que seria importante utilizar designações comuns aos dois documentos.

Em *Oralidade O3* no ponto 6. *Ler textos diversos* lê-se: «ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, notícias, cartas, convites e banda desenhada» (Buescu et al, 2012:21). Mais uma vez, nova mescla entre tipos e géneros.

Mais uma vez, nova mescla entre tipos de texto e géneros textuais.

Em *Oralidade O3* no ponto 8. *Organizar os conhecimentos do texto* lê-se: «2. Identificar o tema ou assunto do texto, assim como eventuais subtemas (...) 4. Referir, em poucas palavras, o essencial do texto» (Buescu et al, 2012:22).

Julgamos que este ensino seria mais fácil se os alunos tivessem acesso a um conhecimento concreto em relação às “regras” de construção/elaboração das tipologias textuais, como já referido por nós ao longo da tese, por permitir o acesso à compreensão. Assim, seria mais fácil aos alunos não só o conhecimento/informações contidas no texto como aceder ao essencial deste.

Em *Oralidade O3* no ponto 9. *Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo* lê-se: «formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis durante a leitura de um texto» (Buescu et al, 2012:22).

Ora, cremos que as expectativas estão diretamente relacionadas com o conhecimento prévio das tipologias textuais. Acreditamos que o conhecimento acerca das tipologias textuais cria no leitor, aquando do contato com o texto, expectativas que condicionam a leitura.

Em *Oralidade O3* no ponto 11. *Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos* lê-se: «expressar de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um texto e compara-lo com outros já lidos ou conhecidos» (Buescu et al, 2012:22).

As opiniões críticas constroem-se tendo por base conhecimentos concretos, válidos e rigorosos, pelo que faria todo o sentido o contacto efetivo quer com a construção/elaboração dos tipos de texto em causa, quer com a panóplia de géneros textuais existente.

Em *Oralidade O3* no ponto 16. *Escrever textos narrativos* lê-se: «1. Escrever pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: *quem, quando, onde, o quê, como*.

2. Introduzir diálogos em textos narrativos» (Buescu et al, 2012:23).

Há aqui um apelo à construção de textos narrativos através do conhecimento explícito introduzindo nestes, marcas de diálogo.

Em *Oralidade O3* no ponto 17. *Escrever textos informativos* lê-se: «escrever pequenos textos informativos, a partir de ajudas que identifiquem a introdução ao tópico, o desenvolvimento do tópico com factos e pormenores, e a conclusão» (Buescu et al, 2012:24).

Mais uma vez, sugere-se o texto informativo.

Em *Oralidade O3* no ponto 18. *Escrever textos dialogais* lê-se: «1. Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho» (Buescu et al, 2012:24).

Verifica-se neste excerto textual um apelo à escrita de textos “dialogais”.

O que seria expectável seria encontrar um apelo aos textos conversacionais, como mencionado pelo Dicionário Terminológico, e não “dialogais”, por forma haver conformidade com as designações oficiais, muito embora o termo utilizado se aproxime da terminologia empregada por Adam (1992).

Em *Oralidade O3* no ponto 19. *Escrever textos diversos* lê-se: «1. Escrever convites e cartas. 2. Escrever falas, diálogos, ou lengalengas para banda desenhada» (Buescu et al, 2012:24).

Julgamos que neste excerto seria interessante ser usada a designação “géneros textuais”, uma vez que é efetivamente disso que se trata, pois a carta, os diálogos, lengalengas e banda desenhada são géneros cuja construção/elaboração advém de “regras” de construção/elaboração dos tipos de texto.

Em *Educação Literária EL3* no ponto 22. *Compreender o essencial dos textos escutados e lidos* lê-se: «2. Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo» (Buescu et al, 2012:24).

O confronto dos textos só é possível com conhecimentos adquiridos de forma prévia e rigorosa.

Em *Educação Literária EL3* no ponto 25. *Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos* lê-se: «escrever pequenos textos em prosa, mediante proposta do professor ou por iniciativa própria» (Buescu et al, 2012:25).

A referência às formas textuais surge neste ponto de modo pouco explícito. O que parece estar em causa com maior evidência é a forma textual e não os tipos de texto em si mesmos.

Em *Leitura e Escrita LE4* no ponto 6. *Ler textos diversos* lê-se: «1. Ler textos narrativos, descrições, retratos, notícias, cartas, convites, avisos, textos enciclopédicos e de dicionários, e banda desenhada» (Buescu et al, 2012:28).

Mais uma vez surge nova mescla entre tipologias textuais e géneros.

Em *Leitura e Escrita LE4* no ponto 9. *Organizar os conhecimentos do texto* lê-se: «2. Identificar o tema ou assunto do texto (do que trata) e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações» (Buescu et al, 2012:29).

Julgamos que, tal como temos vindo a afirmar, a compreensão leitora dos textos depende em muito do conhecimento explícito que se tem acerca das tipologias textuais, por proporcionar ao leitor o acesso do seu conteúdo. Assim, é questionável aqui a “organização interna das informações”.

Em *Leitura e Escrita LE4* nos pontos 17; 18; 19; 20; 21 e 22 é referida a escrita de textos. Salienta-se o acréscimo do texto descritivo em relação ao 3º ano.

Mais uma vez, repete-se o que temos vindo a mencionar em relação às Metas Curriculares acerca do texto informativo, uma vez que este não é mencionado como tipologia textual pelo Dicionário Terminológico, não sendo reconhecido, portanto, como protótipo. Ainda que ao longo destes pontos sejam mencionadas as construções das tipologias textuais, não há uma clara consciência de um produto final, isto é, sendo este um documento orientador do



processo de ensino-aprendizagem e dirigido aos docentes, julgamos que seria importante ficarem aqui bem definidas as “regras” de construção/elaboração dos tipos textuais.

No ponto 22. *Rever textos diversos* lê-se: «1. Escrever avisos, convites e cartas. 2. Escrever falas, diálogos ou lengalengas para banda desenhada» (Buescu et al, 2012:31). Neste excerto, seria provavelmente mais interessante colocar os géneros textuais aqui mencionados em relação clara com os respetivos tipos textuais.

Em *Leitura e Escrita LE4*, no ponto 22. *Rever textos escritos*, lê-se: «verificar se o texto obedece à tipologia textual» (Buescu et al, 2012:31).

Aqui é proposto o conhecimento em relação às tipologias textuais e, concomitantemente, em relação aos protótipos a eles subjacentes, ainda que isso não seja mencionado de forma clara.

### **7.2.1. Síntese da Análise das Metas Curriculares de Português**

Na pesquisa efetuada nas Metas Curriculares de Português, é possível constatar a omissão das palavras “género” e “tipo”. Já no que diz respeito a “tipologia”, a mesma é referida uma única vez, parecendo querer reforçar as aprendizagens a realizar com a construção/elaboração dos tipos de texto. No entanto, ao longo do documento, esse conhecimento não é suficientemente assumido de forma explícita e congruente. Entre os tipos textuais encontra-se o texto informativo. Julgamos, como já foi referido anteriormente que o desrespeito pela terminologia oficial apresenta o risco de confundir os docentes e os alunos, não favorecendo a qualidade do ensino.

### 7.3. Caderno de Apoio, Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)

Depois de realizada a pesquisa no *Caderno de Apoio, Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)* para as palavras “gênero”, “tipologia”, “tipo” e “texto”, é possível constatar:

- Pesquisa no *Caderno de Apoio, Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)* de “gênero”

Em 10. *Ensinar as habilidades de composição escrita* lê-se:

«a composição escrita, qualquer que seja o gênero (carta de amor, artigo científico, de jornal, telegrama, novela ou poema) não é só questão de talento ou aptidão: trabalha-se e aprende-se. E, mesmo que cada um não deva vir a ser excelente em todos os gêneros de escrita, o ensino da composição escrita deve complementar esta diversidade e educar para o gosto e a procura do efeito, seja ele o do rigor e da clareza, o da argumentação e da persuasão, o da sutileza e da evocação» (Caderno de apoio, 2012:15).

Neste excerto textual há referência a uma pluralidade de gêneros textuais como “trabalho” a efetivar-se ao longo do Ensino Básico.

- Pesquisa no *Caderno de Apoio, Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)* de “tipologia”

Em *Leitura e Escrita LE1, Objetivo 10. Organizar a informação de um texto lido*, lê-se:

«comentário geral: Independentemente da tipologia dos textos, os seus temas e a estrutura gramatical das frases devem ser apropriados à idade dos alunos. Na medida em que cada professor escolherá os textos, não é possível fixar indicadores de desempenho. No entanto, é aconselhável que sejam utilizadas diferentes maneiras de verificar a compreensão» (Caderno de apoio, 2012:27).

No excerto textual transcrito, é possível verificar uma preocupação em relação às escolhas dos tipos textuais a abordar pelos docentes para o ensino, assim como, em relação à preparação para uma melhor aprendizagem ao nível da compreensão leitora. Curiosamente, não é sugerida a aprendizagem da construção/elaboração dos tipos de texto, o que facilitaria o acesso à compreensão textual.

- Pesquisa no *Caderno de Apoio, Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)* de “tipo”

Em *Fundamentar a leitura e a escrita no desenvolvimento da oralidade* no ponto 8. *Quando e como ensinar a compreensão na leitura*, lê-se:

«os processo implicados na compreensão são gerais, isto é, são os mesmos para uma narrativa textual ou filmica e, em leitura, aplicam-se a todos os tipos de texto: acontecimento verídico, ficção, documento informativo ou enunciado de um problema a ser resolvido por um aluno (...) A leitura dos diferentes tipos de texto é organizada geralmente de maneira diferente: de facto os textos informativos procuram geralmente responder a uma questão precisa e solicitam estratégias específicas de procura da informação» (Caderno de apoio, 2012:11-12).

E ainda:

«obviamente, as estratégias de compreensão dependem da prática e do grau de familiaridade com o domínio de conhecimento do texto. O leitor que conhece melhor o tópico ou tem mais experiência com o tipo de texto está em melhores condições do que os outros para identificar a informação pertinente e relacionar a informação nova com os seus conhecimentos (Caderno de apoio, 2012:14).

Ainda que seja realizado o apelo à familiaridade com os tipos textuais por promoverem a compreensão textual, é contestável a afirmação do autor quando se refere à compreensão «os processos implicados na compreensão são gerais». Esta tomada de posição é alterada ao longo do texto pelo mesmo, «o leitor que conhece melhor o tópico ou tem mais experiência com o tipo de texto está em melhores condições do que outros para identificar a informação». Como temos vindo a defender ao longo da nossa investigação, é nossa convicção que o conhecimento da forma como se estrutura/elabora os tipos de texto, permite uma melhor compreensão textual.

- Pesquisa no *Caderno de Apoio, Aprendizagem da leitura e da escrita* de “texto”

Em *1. Fundamentar a leitura e a escrita no desenvolvimento da oralidade* é possível constatar as expressões “textos informativos” e “textos narrativos ou explicativos”.

O Dicionário Terminológico não faz menção aos textos informativos e explicativos, isto é, não têm existência enquanto protótipos textuais. Assim, a terminologia utilizada neste excerto textual fica desvirtuada num contexto que se pretende rigoroso, sendo por isso questionável o seu emprego aqui.

Em *Leitura e Escrita LEI Objetivo 8. Ler textos diversos* lê-se: «ler pequenos textos narrativos, informativos, descritivos, poemas e banda desenhada» (Caderno de apoio, 2012:26).

Julgamos que seria espectável, a par desta preocupação com a leitura, encontrar referências à forma como se constroem e elaboram os diferentes tipos de texto.

### **7.3.1. Síntese da Análise do Caderno de Apoio, Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)**

Ao longo do documento não há uma referência concreta às “regras” de construção dos diferentes tipos de texto, muito embora se mostre alguma preocupação com o acesso à compreensão leitora.

## **7.4. Conclusão das observações realizadas ao longo dos documentos**

Ao longo dos três documentos, ainda que haja um apelo à construção/elaboração dos tipos de texto, nem sempre é perceptível uma abordagem de forma direta e concreta a ser realizada pelos alunos, isto é, o conhecimento explícito das “regras” de construção dos tipos de texto não são facultadas de forma explícita, e quando é feito, várias incongruências são detetadas. Assim, no Programa de Português do Ensino Básico, ainda que os tipos de texto sejam mencionados para as aprendizagens a serem realizadas ao longo do 1º ciclo de ensino, só é possível encontrar as “regras” de construção/elaboração para o tipo de texto narrativo. Já nos outros dois documentos, as “regras” dos tipos textuais a serem lecionadas não são assumidas de forma explícita. Curiosamente não raras são as vezes em que é possível encontrar uma amálgama entre tipos de texto e géneros textuais no Programa de Português do Ensino Básico,

108

o que em nosso entender provocará uma confusão generalizada aos docentes que contactam com este documento. De referir, ainda, que quando em contacto com os quadros do Programa (Síntese do Programa a ser lecionado pelos docentes) nos quadros do Conhecimento Explícito, não há qualquer referência à construção/elaboração das “regras” que subjazem aos tipos textuais, o que julgamos que faria todo sentido acontecer. Verifica-se também neste documento alguma falta de congruência nos textos produzidos pelos autores, quando os géneros textuais são dados como tipos e os tipos textuais como géneros.

Curiosamente nas Metas Curriculares de Português é possível encontrar a referência ao “texto informativo”, evidenciando um desrespeito pela Terminologia Linguística.

De salientar ainda que, ao longo dos três documentos, não há registo da palavra “género”. Encontra-se no entanto “género literário” no Programa de Português do Ensino Básico, por se tratar da divisão tradicional da literatura, pelo que parece haver aqui uma falta de rigor e congruência, verificando-se um desrespeito pela terminologia oficial, o que acaba por apresentar o risco de confundir os docentes e os alunos, não favorecendo por isso a qualidade do ensino.

## **8. ESTUDOS COMPARÁVEIS (2009-2014)**

Como temos vindo a defender ao longo da nossa investigação, reconhecer que os textos são construídos de acordo com regras explícitas e implícitas, comunicando com outros textos “aparentados”, recriando modelos e colaborando na incessante reformulação desses modelos, auxilia na tarefa da compreensão textual. Como enuncia Adam, «um texto não é uma simples sequência de atos de enunciação que possui um certo valor ou força ilocucionária (...) mas uma estrutura de atos de discurso ligados entre si» (Adam, 2011:196). Assim, e com «o objetivo de evitar ambiguidades, confusões terminológicas e sobreposições conceptuais» (Silva, 2012:15), fomos à procura de investigações (em concreto, realizadas no quadro de doutoramentos) realizados nos últimos seis anos (2009-2014) em língua portuguesa que se aproximassem, em termos de quadro teórico e de opções metodológicas, do presente estudo. Embora com diferenças significativas, merecem referência quatro estudos.

Na investigação desenvolvida por Isabel Maria Pinto de Souto Melo e que culminou em 2012, sobre o uso da poesia no desenvolvimento da competência literária nos 1º e 2º ciclos de ensino básico realizada no Instituto de Educação da Universidade do Minho, é referida a forma equivocada como a poesia é trabalhada nas escolas, principalmente ao nível dos primeiros anos de escolaridade, onde parece não haver uma verdadeira consciência deste tipo textual na criação de um leitor cooperativo e reconstrutor de sentidos.

A tese pretende demonstrar que a poesia, devido às suas particularidades linguísticas, literárias e estéticas, privilegia a competência literária. Assim, procura defender um conhecimento mais abrangente deste género textual, apelando aos professores para um conhecimento concreto em relação às características do texto poético e as suas potencialidades na formação de leitores críticos e reflexivos, por forma a que estas aprendizagens sejam realizadas, primeiramente pelos professores e posteriormente aplicadas em contexto sala de aula.

«Através da poesia, professores e alunos dão-se a conhecer e descobrem um mundo sob perspectivas diferentes, fazendo uso das ferramentas comunicativas características deste género literário (...) na verdade, a poesia leva adultos e crianças a refletir, a observar, a descobrir pontos de vista, sensações e afetos, que, de outra forma, poderiam ficar encobertos. Através da expressão do mundo onírico e afetivo, o texto poético ajuda a criança a descobrir o mundo e os outros e a descobrir-se a si própria, cruzando-se a imaginação e o desenvolvimento da linguagem e da inteligência» (Melo, 2012:110).

Para Melo, «a criança apercebe-se do carácter transgressivo do texto poético e aprende a jogar com as regras do código, explorando novas potencialidades linguísticas que permitem abarcar as realidades do imaginário» (Melo, 2012: 107). Segundo a autora, só o texto literário permite o desenvolvimento de uma educação literária, já que a sua dimensão estético-literária permite à criança múltiplos olhares e interpretações plurais sobre estes textos, que se apresentam como fundamentais ao seu desenvolvimento cognitivo face ao mundo.

Melo (2012) afirma existir um largo consenso entre os especialistas quanto ao facto de a capacidade de rececionar ativamente as mensagens textuais não ser inata por parte das crianças, sendo necessário nos primeiros anos de ensino (anos pré-escolares) a promoção da interação da criança com os textos de reconhecida qualidade literária: «através da poesia, as crianças podem desenvolver a competência literária e fortalecer a sua competência linguística» (idem, ibidem:143). Assim,

«a poesia constitui o género literário, por excelência, que melhor expõe as sonoridades da língua e sobre elas promove a reflexão do leitor. As rimas e as aliteraões ajudarão as crianças a perceber que a mesma letra poderá corresponder a diferentes sons (...) a poesia, que vive essencialmente da força das sonoridades, constitui pois uma boa base de aprendizagem com orientação do som para a escrita» (idem, ibidem:108).

O que se tem vindo verificar, segundo a autora, é que «as experiências com a poesia em sala de aula são extremamente limitadas, na frequência e na qualidade, e não se percebe como nada tem vindo a ser feito para contrariar esta tendência e mudar as ideias pré-estabelecidas de alguns professores» (idem, ibidem: 143). A autora refere ainda que «as atividades de leitura em sala de aula devem ser pensadas em articulação com o currículo, com a criação de planos de leitura das turmas, com recurso a outros livros além do manual, e promovendo inclusivamente atividades interdisciplinares» (idem, ibidem:175).

Desta forma, o estudo procura mostrar as vantagens do contacto precoce da criança com a poesia, como suporte ao aumento dos níveis de literacia, ainda que hoje os documentos oficiais reguladores das aprendizagens continuem a apresentar a poesia de forma velada. O facto de a grande maioria dos docentes procurar cumprir o programa, e confiar na seleção textual dos manuais escolares, faz com que os docentes não vão à procura de outros textos poéticos para trabalhar em contexto sala de aula. Como refere a autora «nas nossas escolas utiliza-se a poesia, na maior parte das vezes, para satisfazer exigências curriculares e em episódios esporádicos normalmente relacionados com festas escolares» (idem, ibidem:370).

Assim,

«a seleção dos textos poéticos, as atividades a desenvolver através dos mesmos, a própria definição de competências a adquirir pelos alunos no contacto com a poesia ficam sob a responsabilidade de cada professor, que pode optar ou não pela sua abordagem, já que as indicações pedagógicas e os modos de operacionalização, no que a este género diz respeito, são vagas e genéricas nos Programas de Português» (idem, ibidem).

Segundo a autora, a capacidade de interiorização e de apreensão das crianças pode ser estimulada se estiverem em contacto com bons modelos poéticos e só assim lhes será dado o “jogo” de admirarem o belo, o original e o sensível, pelo estímulo do lúdico e do enigma, pela recriação estética e pela atividade linguística. A criança pode assim expressar-se através de fruição pessoal, inicialmente entre o lúdico e o *nonsense* e posteriormente na correspondência

entre o ritmo e a beleza da palavra, vivenciando experiências a partir dos contactos com a poesia.

A poesia, assim entendida, segundo Melo (2012), é uma potencialidade educativa na escrita, na leitura e na interpretação, onde o professor é visto como um agente importantíssimo para que o processo se efetive com sucesso.

O estudo efetuado vem alertar para a irrelevância dada à poesia em contexto sala de aula, não só na escrita, como também na leitura e na oralidade. Como menciona a autora, também os Programas de Português referem de forma ainda superficial os modos de operacionalização com este género textual.

Como temos vindo a afirmar, a promoção do conhecimento explícito dos tipos de texto é uma mais-valia para a concretização dos géneros textuais. Neste sentido, o conhecimento explícito deve assumir um papel preponderante no ensino-aprendizagem, cabendo ao professor (principal mediador de operacionalização) “remediar/combater” algumas lacunas existentes nos programas e nas orientações curriculares.

Desta forma, julgamos, tal como a autora, que o docente deve ser o principal mediador da operacionalização com este género textual, por forma a “combater” algumas omissões nos documentos orientadores para o ensino.

Na investigação desenvolvida por Audria Albuquerque Leal e que culminou em 2011, sobre a organização textual do género *cartoon*, realizada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas na Universidade de Lisboa, pretendeu-se descrever o género textual *cartoon*, caracterizando-o funcional e formalmente, no contexto socio-histórico da língua.

Segundo a autora, na sociedade atual, existe uma crescente influência de diferentes elementos semióticos na comunicação.

«Diferentes gêneros fazem intervir aspectos não linguísticos que interagem com os níveis linguísticos. É o caso, por exemplo, de textos como os *cartoons*, os *outdoors*, as *propagandas*, entre outros. Sendo os fatores icónicos e semiográficos parte constitutiva desses gêneros, ao proceder à sua análise, é necessário, também, relacionar a interação entre sistema linguístico e outros sistemas semióticos em presença, vinculando essa relação às regularidades nas esferas das atividades humanas» (Leal, 2011:25).



Mais de que focalizar o estudo na tomada da linguagem verbal ou não-verbal, esta tese de doutoramento procura dissecar a forma como os elementos não linguísticos condicionam os linguísticos e a organização textual. Ancorando o seu posicionamento epistemológico, a autora refere ter realizado uma pesquisa que respondesse às questões de análise de género textual que congregasse a linguagem não-verbal e que procurasse alicerçar uma teoria de agir pelos textos na sua vertente psicossocial. Defende que o humor e a crítica estão diretamente associados ao funcionamento do *cartoon*, que vive de uma forte relação entre o verbal e o não-verbal. A autora refere acreditar que, para entender o funcionamento dos géneros em sociedade, é indispensável assimilar como se processa a relação entre os componentes internos dos produtos verbais e examinar a dimensão social que refletem, por ser, segundo a própria, imprescindível ter o conhecimento dos temas, ideias e comportamentos sociais que possibilitam a criação de inferências: «vale a pena salientar que é o funcionamento da parceria entre o não-verbal e o verbal que permite recuperar os parâmetros da situação de ação da linguagem em curso, trazendo informações sobre personagens, grupos ou instituições e sua relação com o contexto em que estão inseridos» (idem, *ibidem*:26).

O *cartoon* «é um género em tríade, no qual três elementos são essenciais: a imagem, o humor e temas sociais e políticos (idem, *ibidem*: 220). Assim, «mais uma vez afirmamos que, na nossa perspectiva, o processo de recepção textual deve ser considerado como um processo de reconhecimento e construção» (idem, *ibidem*: 165).

Não obstante estas considerações, Leal (2011) reflete a problemática do signo não-verbal. Apesar de não ser uma preocupação nova, segundo a autora, por ter tido início no século XX com estudos pioneiros de Saussure e em seguida de Peirce, as propostas dos dois autores acabaram por ficar “arrumados a um canto” de pesquisa semiótica ou semiológica: «o não-verbal continua relegado a um segundo plano o que, no nosso entender, importa ser repensado» (idem, *ibidem*:166).

Segundo Leal (2011), o papel que atualmente a imagem assume é de uma expressividade crescente, afirmando a investigadora que, «se a realização efetiva das ações de linguagem são os textos, voltamos, pois, à questão fulcral que eles podem mobilizar diferentes unidades semiotizadoras, além do linguístico. Assim sendo, considero que o não-verbal passa a ser relevante nas pesquisas principalmente nas análises de textos e géneros» (idem, *ibidem*).

Em suma, a imagem afigura-se como um fator determinante para o reconhecimento deste género textual, relacionando-se de certa forma, segundo a autora, com a sua estrutura formal.

Ainda que possa haver *cartoons* que não utilizam a linguagem verbal, nenhum *cartoon* viverá sem imagem, ou seja, sem linguagem não-verbal: «é através da relação «da parte icónica com os mecanismos enunciativos que se estabelecem os parâmetros fundamentais da responsabilização enunciativa e assim estabelece-se uma interação entre autor-leitor via texto. É por essa interação entre o verbal e o não-verbal que o autor constrói o humor e a crítica» (Leal, 2011:298).

Como enuncia a autora, o *cartoon*, para além de permitir a partilha do ponto de vista do autor ou de descodificar a mensagem subjacente numa cumplicidade maior entre autor e leitor, permite a procura do divertimento “puro” – «afinal, o traço do autor leva-nos até ao seu mundo, que também é o nosso» (Leal, 2011:341).

Cremos, tal como refere a autora, que a crescente consciência da relação de complementaridade entre o verbal e o não-verbal em vários géneros textuais, pelo crescimento ascendente de géneros novos “criados” pelas atividades de circulação abrangente de diversos grupos sociais (*anúncios publicitários*, os *chats*, os *cartoon*, os *blogs*, imprensa “nova”, etc.), assim como os novos géneros textuais ligados às novas tecnologias, permitem uma maior compreensão textual de perspetivas integradas, onde os aspetos do não-verbal são indissociáveis dos aspetos do verbal e da sua vertente psicossocial.

Sobre este assunto, encarado de uma perspetiva linguística e incidindo em produtos editoriais híbridos em língua portuguesa (em Portugal e no Brasil), veja-se os estudos de Giering (2008, 2009, 2011, 2012), Souza (2009, 2013), Ramos (2014) e Ramos *et al.* (2015).

Na investigação desenvolvida por Isabel Cristina dos Santos Sebastião e que culminou em 2012, acerca do género epistolar no ensino básico, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas na Universidade Nova de Lisboa, é referido que o género de discurso epistolar, «como qualquer género, possui exigências próprias de realização, exigindo-se ao professor que saiba e (re)conheça a sua estrutura e o seu funcionamento, para assim o ensinar de forma mais adequada» (Sebastião, 2012:V).

Segundo a autora, «a verdade é que nunca os jovens escreveram e leram tanto como hoje, lembre-se o uso aturado dos *sms*, dos *e-mails*, do *msn*, dos *chats*, dos *blogues*, e afins... Mas, efetivamente, nesta sociedade audiovisual, os alunos continuam a revelar dificuldades no que respeita à produção textual» (idem, ibidem: 5-6). Assim, a escrita, para alguns destes jovens,

parece ter ganho «um depreciado segundo lugar nas necessidades da sociedade» (idem, ibidem:7), resumindo-se a sua produção a um ato de natureza superficial.

O estudo procura demonstrar que o género textual *carta* contribui, com as características que lhe são inerentes, para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, «bem como para a sua aquisição de conteúdos gramaticais no âmbito geral da enunciação discursiva (idem, ibidem:28). A autora refere que, sendo a *carta* um género textual que obriga à exposição do *eu*, é importante verificar de que forma o aluno se “comporta” como sujeito participativo do seu próprio discurso e como se reflete o uso que faz da língua em contexto. Por outro lado,

«os indivíduos que participam da construção do texto epistolar encontram-se a agir comunicativamente, o que constitui uma forma de comportamento social, ou seja, esses indivíduos, recorrendo a meios verbais, neste caso escritos, cumprem determinados actos sociais. Esses actos sociais possuem, por si, normas, elementos que lhes concebem um carácter social e culturalmente estabelecido» (idem, ibidem:74).

O género epistolar assume, assim, uma elevada plasticidade, porque «admite representações temáticas, desde as formais às mais informais, encerrando, desde logo, potencialidades de investimento no ensino aprendizagem. Para além disso, permite, sem dúvida nenhuma, a livre expressão do aluno relativamente à multiplicidade de assuntos que pode veicular» (idem, ibidem:123).

De acordo com a autora e

«tendo em conta que os manuais escolares desempenham uma função e um papel preponderantes no processo de ensino e de aprendizagem e, consequentemente, são determinantes na transmissão do conhecimento (...) há que referir que, de um modo geral, o ensino e aprendizagem da escrita, enquanto processo, não se verifica, e, igualmente, de modo mais particular, o ensino do género epistolar não se pode considerar eficaz» (idem, ibidem:245).

Curiosamente, a autora refere que, à medida que vamos avançando nos ciclos de ensino, é possível verificar uma menor frequência de exercícios de produção textual: «embora haja uma preocupação por parte dos autores dos manuais, principalmente nos primeiros dois ciclos, de apresentar uma grande variedade de textos a produzir, conclui-se que a exploração feita é

insuficiente, uma vez que os textos são solicitados mas não explorados na sua essência» (idem, ibidem). Assim, verifica-se que os exercícios propostos não acontecem de forma próxima das indicações programáticas, nem revelam uma programação sistemática e sequencial, no que diz respeito à competência de produção textual. Segundo Sebastião (2012), o que se verifica é que «as actividades de produção textual são, no geral, e no caso específico da *carta*, propostas a partir de textos nucleares que têm o propósito de interpretação, o texto a produzir não surge com o intuito da aprendizagem do género» (idem, ibidem:246). Assim, «as situações de comunicação propostas são desprovidas de naturalidade e adequação» (idem, ibidem:367).

Como também constado por nós, nem sempre os manuais escolares são ferramentas *per se* suficientes para o trabalho em contexto sala de aula, por ainda apresentarem um número insuficiente de atividades com alguns géneros textuais, pelo que é possível verificar-se uma certa superficialidade quando se trata do género epistolar (Sebastião, 2012). Compartilhamos a opinião da autora, quando menciona que as formas de planear um texto e de o estruturar globalmente são diferentes, por estarem dependentes do género e da função que desempenham nas atividades humanas, assim como da intencionalidade comunicativa., o que pressupõe que os alunos tenham de compreender os diferentes processos subjacentes a cada esquema textual.

O que se tem vindo a verificar é que, ao longo do ensino básico, o espaço atribuído à escrita expressiva e lúdica ocupa quase o mesmo que a escrita para a apropriação e técnicas de orgânica textual (Sebastião, 2012). O estudo revela ainda que, «no geral, percebe-se que os alunos têm uma noção do que é a carta (familiar) e uma vaga ideia dos seus constituintes que, no entanto, não (...) conseguem concretizar na totalidade quer sejam formais quer sejam estruturais» (idem, ibidem:374-375).

Na investigação desenvolvida por Cidália Laurinda da Costa Ferreira Alves, concluída em 2012, sobre a complexidade estrutural em histórias lidas e produzidas em crianças do 1º ciclo, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade do Porto, é referido que a narrativa é um metassistema que permite organizar o conhecimento e a prática educativa.

Alves (2012) refere que a narrativa tem sido estudada enquanto método e enquanto objeto. Enquanto objeto,

«pela sua instrumentalidade no desenvolvimento, na medida em que é aprendida por imersão cultural e uma vez que se institui como alvo de ensino explícito no sistema formal de ensino, quer nas suas modalidades oral ou escrita. Enquanto método, naturalmente pela projeção que faz de outros fenómenos, pela forma como relata ou (re)constrói realidade(s) pelo seu poder inerentemente organizador das circunstâncias da vida humana. A narrativa permite dar conta da nossa história individual e coletiva, da história de fenómenos reais ou imaginários, tendo, igualmente, o poder de reconstruir o passado, projetar o futuro e de ser sintónica com o presente, pela sua versatilidade e capacidade de se transfigurar em fenómeno e de o devolver enquanto observador» (Alves, 2012:35).

A autora refere que os textos narrativos, quando bem formados do ponto de vista estrutural, funcionam como modelos para a competência narrativa dos alunos; no entanto, muitos manuais escolares não se qualificam como modelos eficazes para a sua aprendizagem (idem, ibidem). Apesar de os manuais escolares tenderem a oferecer textos de extensão adequada, não parece que ofereçam suportes adequados ao desenvolvimento da estrutura narrativa. «Na verdade pecam por incluírem pequenos excertos de textos, ou pequenas passagens de histórias, onde a complexidade do todo da estrutura não transparece. Esta insuficiência exige, do professor, a adoção de estratégias que colmatem as lacunas de maneira a que os objetivos plasmados nos programas se vejam cumpridos» (idem, ibidem:205-206).

Assim, verifica-se que os alunos do 1º ciclo do ensino básico acabam por manifestar níveis de competência narrativa aquém dos objetivos propostos pelos programas de língua portuguesa, parecendo haver, «em paralelo com os manuais escolares, uma necessidade de encontrar métodos de ensino mais apropriados. (...) O testemunho dado pelos professores realçou as dificuldades no ensino do texto narrativo» (idem, ibidem:266). Esta asserção indica que os manuais escolares devem prodigalizar material textual onde se contemple a estrutura das narrativas particularmente cuidadas.

Os resultados obtidos nesta investigação provam que os alunos que terminam o 1º ciclo de ensino básico escrevem textos estruturalmente incompletos.



**PARTE III**

**INVESTIGAÇÃO IMPLEMENTADA EM SALA DE AULA E**

**AVERIGUAÇÃO DE RESULTADOS**





## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O presente estudo foi realizado nas turmas do 4º ano do 1º ciclo de ensino básico do Agrupamento Vertical de Escolas Júlio Saúl Dias em Vila do Conde, tendo início no dia dez de maio e término no dia oito de junho de 2010.

A componente prática desta investigação teve uma duração de cinco semanas letivas e compreendeu um conjunto de cinco aulas com a duração de quarenta e cinco minutos cada.

A planificação inicial previa um período mais alargado para a concretização da investigação em contexto sala de aula (entre a 1ª e 5ª aula), por forma a garantir uma maior sistematização das aprendizagens realizadas ao longo das aulas lecionadas pela investigadora. No entanto, devido à proximidade da realização dos exames do quarto ano, deparámo-nos com um espaço de tempo menor entre as aulas lecionadas, o que não permitiu uma maior sistematização dos conteúdos reaprendidos/aprendidos, como estava previsto.

Seguindo a metodologia da investigação-ação, foram cumpridas três fases distintas para averiguação de resultados.

Assim, numa primeira fase, teste *a priori*, os alunos foram testados quanto aos conhecimentos adquiridos ao longo do 1º ciclo de ensino, sobre tipologias textuais, tendo como propósito a averiguação de conhecimentos por si adquiridos ao longo deste ciclo de ensino.

Numa segunda fase, a fase da intervenção, foram lecionadas pela investigadora três aulas consecutivas, com o objetivo de promover o reconhecimento e a sistematização dos tipos de texto no que concerne à sua construção/elaboração, a serem lecionados neste ciclo de ensino, como propunha à data o Programa do Ensino Básico.

Essas três aulas visaram a aquisição e sistematização de conhecimento acerca das diferentes construções/elaborações textuais. Desta forma, seria possível não só averiguar os conhecimentos iniciais dos alunos, como também promover, alargar e consolidar esses conhecimentos, com o envolvimento direto da investigadora/professora.

Numa terceira fase (quinta aula), os alunos foram sujeitos a um segundo teste (teste *a posteriori*), para avaliar o seu nível de conhecimento, após a intervenção da investigadora (segunda, terceira e quarta aula), por forma a estabelecer análises comparativas com o teste *a priori*, assim como avaliar a eficácia dos conteúdos desenvolvidos com os alunos nas aulas lecionadas pela investigadora.

Os testes e os planos de aula necessários ao apoio desta investigação encontram-se em ANEXOS.

Do grupo de alunos que fizeram parte desta investigação, excluiu-se a turma do 4º ano da Escola de Areia-Árvore, por ter tido como docente no ano anterior ao da investigação a investigadora em causa. Esta tomada de posição procura minimizar possíveis “contágios”, não só de teor metodológico (conhecimentos já realizadas anteriormente com a turma/alunos), como pela proximidade entre professora/alunos, que poderiam alterar os dados da investigação.

Assim, o número de alunos em estudo foi de cento e sessenta. Neste grupo, verificou-se a ausência numa primeira fase de seis alunos (teste *a priori*) e numa fase posterior de três alunos (teste *a posteriori*), tendo por isso o número de alunos sido diferente nos dois testes aplicados, isto é, no teste *a priori* (cento e cinquenta e quatro alunos) e no teste *a posteriori* (cento e cinquenta e sete alunos).

Neste grupo de alunos encontravam-se seis crianças com necessidade educativas especiais, que não foram colocados à margem do estudo, por não nos parece coerente alterar a realidade das turmas. Assim, foram tidas em conta todas as produções realizadas pelos alunos. A investigação cumpriu todas as boas práticas de salvaguarda do regime voluntário e esclarecido da participação e do anonimato dos intervenientes.

O único objetivo era o reconhecimento de domínios das tipologias textuais, e nunca qualquer tipo de avaliação onde fossem implicados docentes ou alunos.

Foram pedidos as autorizações necessárias ao agrupamento, docentes e encarregados de educação, para a intervenção da investigadora em contexto escolar.

## 2. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

Os textos abordados com os alunos, quer nos testes (*a priori* ou *a posteriori*), quer nas aulas lecionadas pela investigadora nas turmas em que o estudo foi realizado, foram referentes aos tipos textuais que propunham, à data, os programas do 1º Ciclo. O enfoque do estudo esteve ligado aos conteúdos de Estrutura e Funcionamento da Língua, no que diz respeito ao conhecimento de técnicas básicas de organização textual nos tipos de texto narrativo, conversacional, literário, descritivo e instrucional ou diretivo.

De referir que o número de alunos do teste *a priori* para o teste *a posteriori* variou em número de três, isto é, ao número de alunos do primeiro teste (teste *a priori*) foram acrescentados três alunos que no primeiro momento se encontravam a faltar. Assim, na primeira fase fizeram parte do estudo cento e cinquenta e quatro alunos e na segunda fase cento e cinquenta e sete.

A análise dos resultados quer do teste *a priori* quer do teste *a posteriori* teve como preocupação a observação dos dados acerca das respostas consideradas certas e erradas e em que circunstâncias as mesmas aconteciam.

Neste sentido, para a questão única efetuada em relação ao tipo textual apresentado, foram criados oito itens, para avaliação/observação dos dados obtidos. Quatro destes oito itens corresponderam às respostas que foram consideradas certas e os quatro itens restantes foram criados para as respostas consideradas erradas.

Os quatro itens concebidos para as respostas corretas tiveram o cuidado de considerar não só corretas as respostas em cruz, como outras que considerámos válidas por se aproximarem do que era pretendido.

Já os itens produzidos para as respostas erradas previam uma melhor observação dos erros cometidos pelos alunos, quer fosse através da falta de reconhecimento do texto apresentado (colocação em cruz), quer fosse através do erro na utilização de outra palavra ou conjunto de palavras.

De ressaltar que as palavras/conjunto de palavras inscritos nos gráficos apresentados neste estudo encontram-se de acordo com a ortografia utilizada pelos alunos aquando da realização e entrega dos testes *a priori* e *a posteriori*.

## **2.1. Itens criados para as respostas corretas**

**Certos em cruz** – As respostas certas em cruz foram consideradas como respostas realizadas de forma imediata, isto é, o aluno não demonstra ter dúvidas em relação ao tipo textual em trabalho.

**Certos em Outro Qual?** – Foram consideradas todas as respostas corretas cuja escolha da palavra/conjunto de palavras estivesse relacionado com o tipo textual apresentado, ainda que o mesmo se referisse ao género textual.

**Certos em cruz no tipo de texto correspondente acrescido de palavra para designar o mesmo em Outro Qual?** – Todas as respostas assinaladas de forma correta em cruz ainda que o aluno tivesse tido necessidade de acrescentar à resposta anterior uma palavra/conjunto de palavras (válida se estivesse de alguma forma ligado ao texto, ainda que de forma implícita).

**Assinala duas ou mais opções em cruz ou em cruz e simultâneo com palavra. Uma certa e as restantes erradas** – O aluno assinala mais do que uma opção em cruz, uma delas de forma correta, ou assinala uma opção em cruz acrescida de palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo tipo de texto. Uma das opções está de acordo com o tipo textual apresentado.

## **2.2. Itens criados para as respostas erradas**

**Não identifica** – O aluno não dá qualquer resposta, deixando ficar a questão completamente em branco.

**Erros em cruz** – Sinalização de forma errada em cruz.

**Erros em Outro Qual?** – O aluno assinala mais do que uma opção em cruz no tipo de texto correspondente de forma única através de palavra/conjunto de palavras de forma errada.

**Assinala duas ou mais opções erradas em cruz ou em cruz e em simultâneo em palavra** – O aluno assinala mais do que uma opção em cruz de forma errada, ou assinala uma opção em cruz acrescida de palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo tipo de texto também erradamente.

### **3. TESTE *a priori***

Verificámos que, no teste *a priori*, alguns dos alunos não foram capazes de identificar/reconhecer o tipo textual correspondente.

O número de alunos que diz desconhecer o tipo textual apresentado no teste *a priori* é de três para todos os textos apresentados, à exceção do texto do tipo instrucional ou diretivo, cujo número é de quatro alunos.

Apesar de se poder considerar como número ínfimo em relação ao números de alunos que se apresentavam em estudo nesta primeira fase (cento e cinquenta e quatro), julgamos que o mesmo não deixa de ser pertinente como contagem para as respostas em erro, ao nível quantitativo.

Os tipos de texto conversacional e instrucional são os que têm mais respostas identificadas como corretas, sendo o texto do tipo literário o menos perceptível para os alunos, aparentemente porque a palavra “literário” é ainda desconhecida por grande parte destes. Acresce ainda o facto de a maior parte dos alunos não reconhecer a letra de uma música como um registo textual.

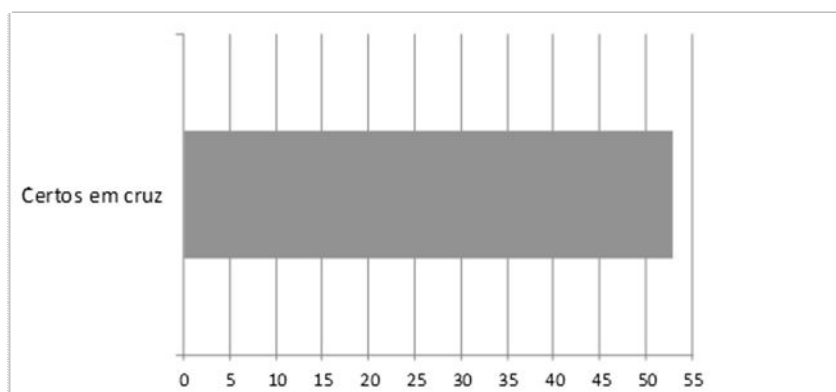
Ainda que o tipo narrativo continue a ser o mais abordado em contexto sala de aula, quer ao nível da compreensão leitora, quer ao nível da execução de textos escritos, este tipo textual ficaria, entre as cinco tipologias textuais em estudo, classificado no quarto lugar se se tratasse de um *ranking*, devido ao nível de respostas erradas obtidas.

#### **3.1. Tipo de texto descritivo (ficha 1)**

Para o tipo de texto descritivo, foi dado aos alunos o texto *Forte de Nossa Senhora da Assunção*. Este texto obrigava à sua leitura, assim como à sua compreensão, uma vez que, em nosso entender, não seria fácil defini-lo unicamente através da sua estrutura/forma, ainda que este pudesse excluir imediatamente outras possibilidades elencadas na questão de resposta múltipla.

### 3.1.1. Gráficos referentes às respostas corretas

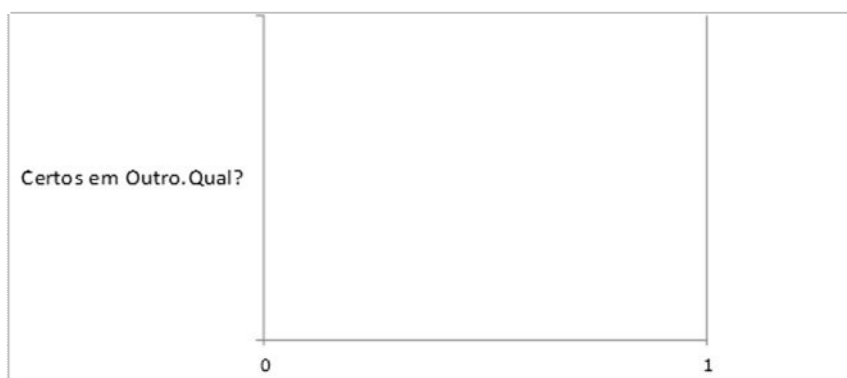
#### Ficha 1- Tipo descritivo



**Gráfico 1-** Número de alunos que assinalam corretamente em cruz

No tipo de texto descritivo o número de alunos que assinalam de forma correta em cruz é de cinquenta e três, para um total de cento e cinquenta e quatro alunos em estudo no teste *a priori*.

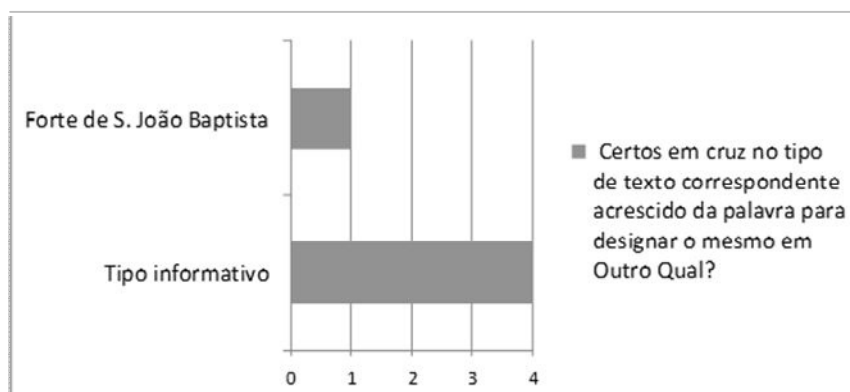
#### Ficha 1- Tipo descritivo



**Gráfico 2 -** Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual?

Nenhum aluno menciona de forma única uma palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo tipo de texto.

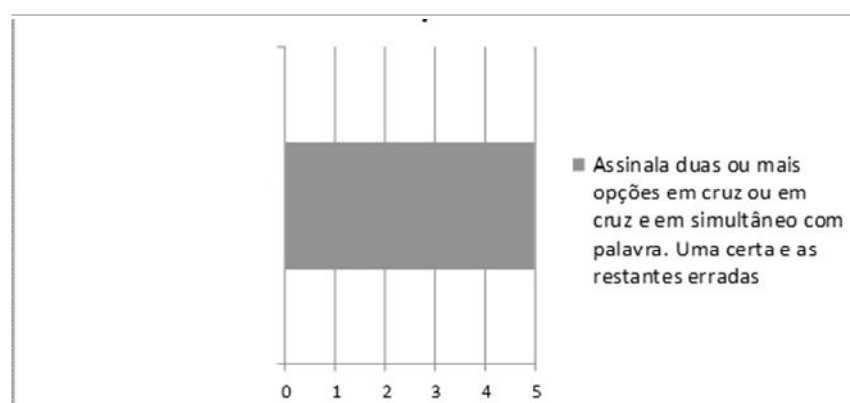
### Ficha 1- Tipo descritivo



**Gráfico 3** - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo em Outro Qual? As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Além da sinalização de forma correta em cruz no tipo textual apresentado, cinco alunos optam pela escolha em simultâneo de uma palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo tipo de texto. Um dos alunos em estudo assinala-o como “Forte de S. João Baptista” e quatro alunos referem tratar-se do “Tipo informativo”.

### Ficha 1- Tipo descritivo



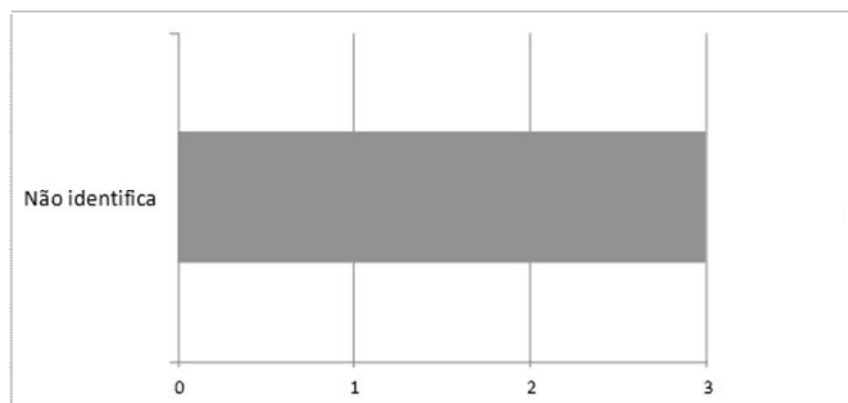
**Gráfico 4** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Cinco dos alunos em estudo respondem através da sinalização em mais do que uma cruz no tipo textual correspondente, sendo uma das opções corretas. Não se verifica que os alunos

tenham sentido necessidade de denominarem qualquer tipo de palavra/conjunto de palavras para evocarem o tipo textual apresentado.

### 3.1.2. Gráficos referentes às respostas erradas

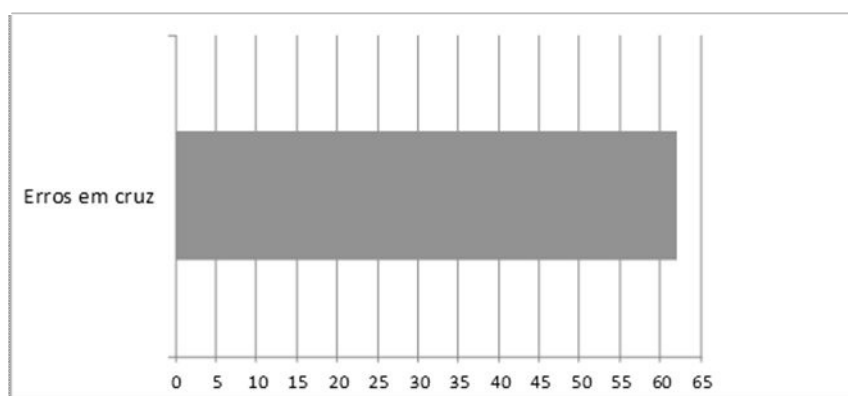
#### Ficha 1- Tipo descritivo



**Gráfico 5** - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado

Três alunos afirmam não identificarem o tipo textual apresentado, ficando a resposta à questão em branco.

#### Ficha 1- Tipo descritivo



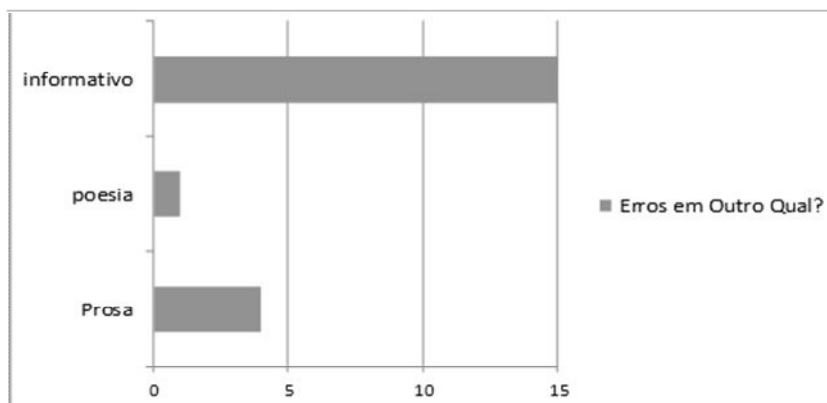
**Gráfico 6** - Número de alunos que assinalam erro em cruz

Sessenta e dois alunos respondem em cruz de forma errada num total de cento e cinquenta e quatro em estudo.



Após observação direta do gráfico e tendo em conta o resultado das respostas em cruz efetuadas de forma errada, é possível concluir que o tipo de texto descritivo é um tipo textual ainda pouco reconhecido pelos alunos.

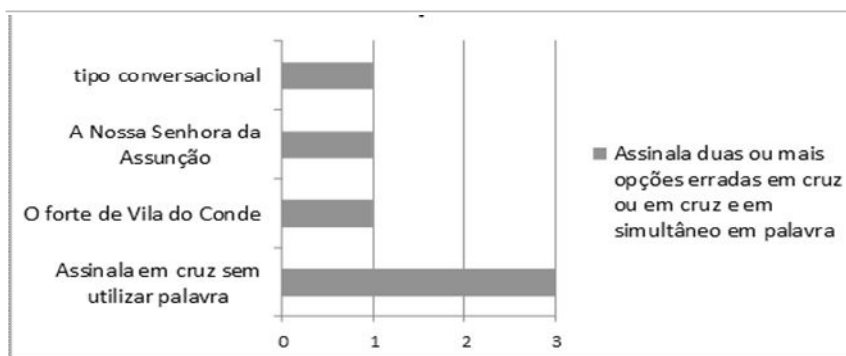
#### Ficha 1-Tipo descritivo



**Gráfico 7** - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhidas. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico

Em presença do texto descritivo, quinze alunos dizem tratar-se de um texto “informativo”, quatro do texto “Prosa” e um aluno do texto “poesia”.

### Ficha 1- Tipo descritivo

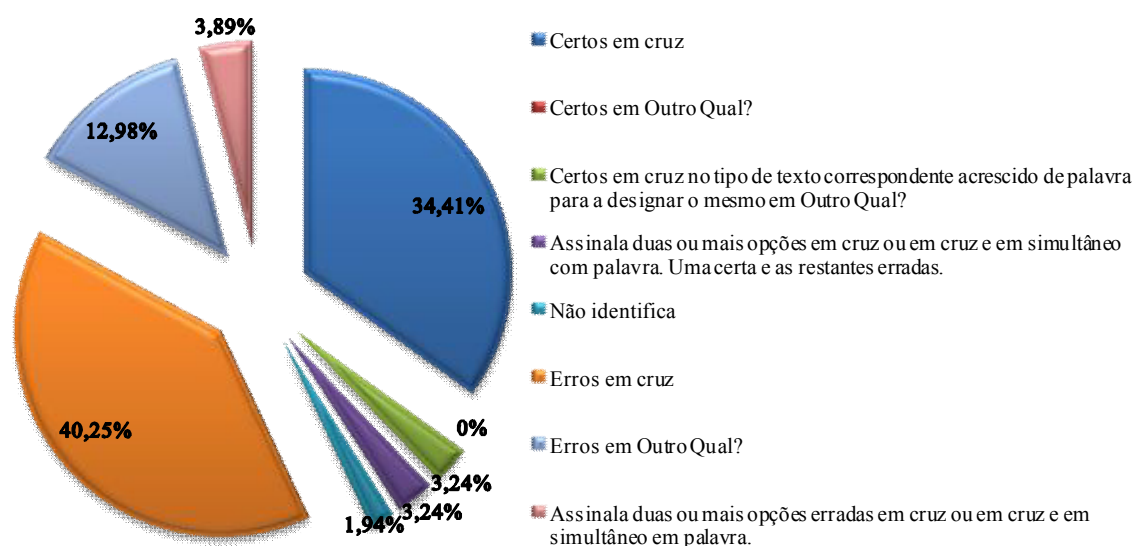


**Gráfico 8** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico

É possível verificar que três dos alunos optam também pela escolha de uma palavra errada para a sinalização em erro na cruz correspondente. As palavras “tipo conversacional”, “A Nossa Senhora da Assunção” e o “O forte de Vila do Conde” foram as palavras escolhidas pelos alunos para designarem o mesmo tipo textual. Três alunos assinalam também duas respostas erradas através de cruz.

### 3.1.3. Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto descritivo

#### Ficha 1- Tipo descritivo



**Gráfico 9** - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto descritivo

Após observação do gráfico, é possível verificar que grande parte dos alunos ainda não tem consciência clara acerca do tipo de texto descritivo, apesar de este tipo textual ser bastante trabalhado ao nível do 1º Ciclo, quer na descrição de personagens, quer na descrição de espaços e objetos.

Para as respostas corretas (3,24%) em *Certos em cruz no tipo de texto correspondente acrescido de palavra para designar o mesmo em Outro Qual?*, são usadas pelos alunos palavra/conjunto de palavras “Forte de S. João Baptista” e “Tipo informativo”. Já para as respostas erradas (16,87%) em *Erros em Outro Qual?* e *Assinala duas ou mais opções erradas em cruz ou em cruz e em simultâneo em palavra*, os alunos usam as palavras “Prosa”, “poesia” e “informativo”, “A Nossa Senhora da Assunção”, “O forte de Vila do Conde”, “tipo conversacional”.

Salienta-se que 1,94% dos alunos não identifica o tipo textual correspondente.

### **3.1.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto descritivo**

Os alunos do 1º Ciclo revelam não reconhecer o tipo de texto descritivo, apesar de o mesmo ser trabalhado em contexto de sala de aula, quer na descrição de personagens, quer na descrição de espaços, objetos, etc. Ainda que haja um contacto efetivo com os textos descritivos, os alunos não têm consciência explícita do objeto de estudo, isto é, não fazem a transição entre um conjunto de ocorrências do texto com uma certa organização e o modelo geral e abstrato do texto descritivo, com o “tipo”. Não se verifica um trabalho de consciência metalinguística no que diz respeito à consciência dos tipos textuais, que lhes seria útil no reconhecimento de novos textos como leitores ou de realização de novos textos como produtores.

Só 40,89% dos alunos respondem acertadamente à questão, verificando-se que apenas 34,41% o faz de forma imediata através de cruz. Palavras como “Tipo informativo”, “Forte de S. João Baptista” são escolhidas para definirem o mesmo.

Mais de metade dos alunos (59,06%) não responde de forma correta. Quando em erro, os alunos escolhem as palavras “Prosa”, “Poesia” “Informativo”, “A Nossa Senhora da Assunção”, “O forte de Vila do Conde” e “tipo conversacional” para designarem o mesmo tipo de texto.

Dos alunos em estudo, 1,94% diz desconhecer o tipo textual a que pertence o texto.

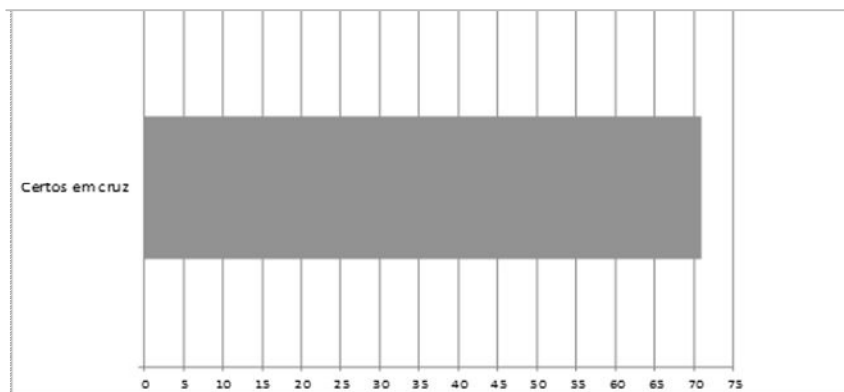
### **3.2. Tipo de texto conversacional (ficha 1)**

Uma *Entrevista a Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães* foi o texto apresentado aos alunos no teste *a priori* para o tipo textual conversacional. A estrutura/forma do texto apresentado estava bem definida, pelo que não seria necessário aceder ao conteúdo de uma forma literal, isto é, não era necessário fazer uma leitura exaustiva do texto para que houvesse uma perceção do tipo textual correspondente.

Julgamos que, se a conceção do diálogo tivesse sido bem adquirida ao longo destes quatro anos de ciclo de ensino, não permaneceriam grandes dúvidas em relação à tipologia textual a eleger para definir o mesmo.

### 3.2.1. Gráficos referentes às respostas corretas

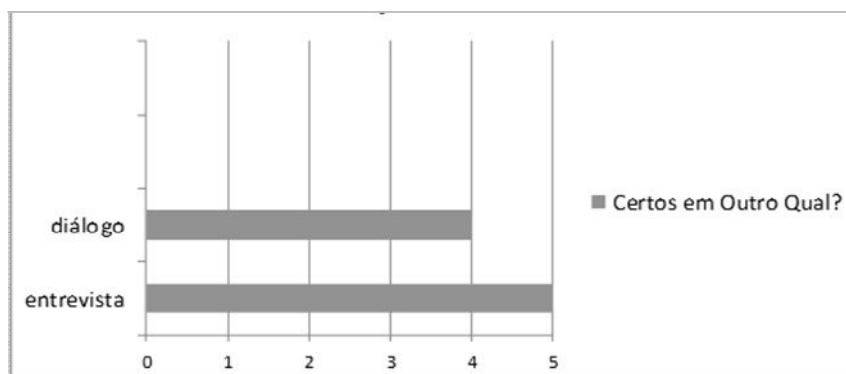
#### Ficha 1- Tipo conversacional



**Gráfico 10** - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz

Setenta e um alunos respondem corretamente através de certo em cruz.

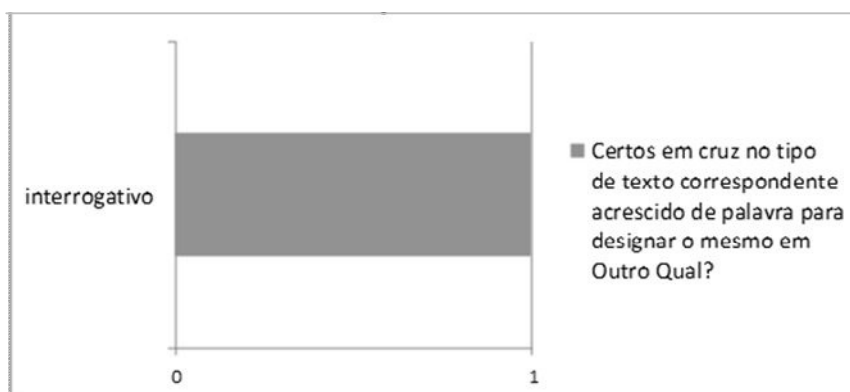
#### Ficha 1- Tipo conversacional



**Gráfico 11** - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual?

Nove alunos, em vez de utilizarem a sinalização em cruz, optam pela escolha única de uma palavra para denominar o tipo textual conversacional. As palavras usadas foram “diálogo” por quatro alunos e “entrevista” por cinco alunos.

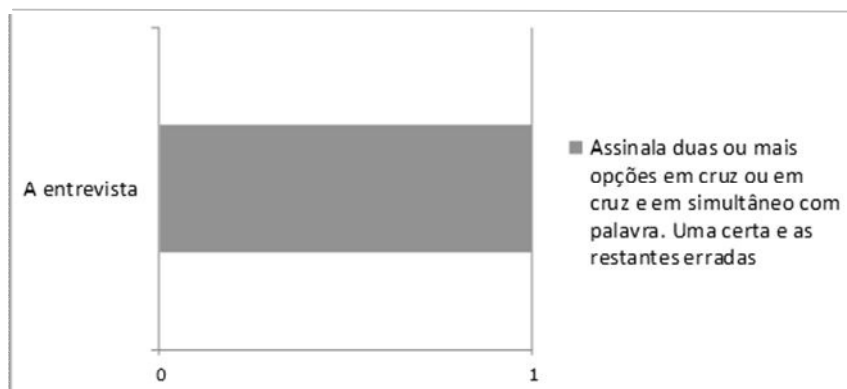
### Ficha 1- Tipo conversacional



**Gráfico 12** - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Apenas um aluno dá como resposta “interrogativo” para a sinalização em simultâneo de forma correta em cruz e em palavra/conjunto de palavras.

### Ficha 1- Tipo conversacional

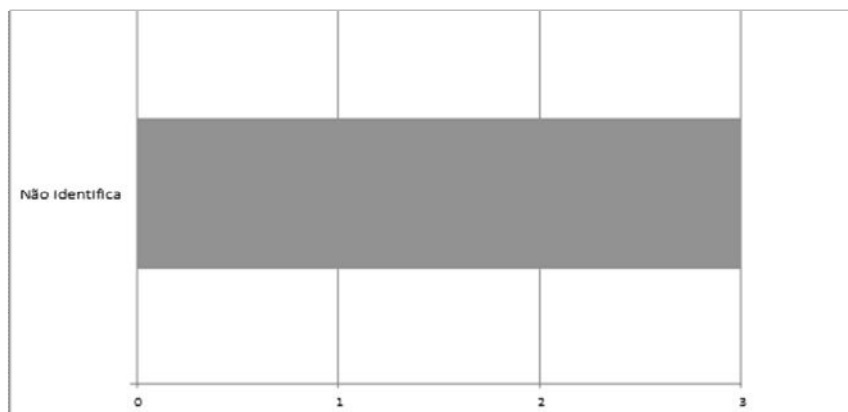


**Gráfico 13** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

A sinalização em duas ou mais opções em cruz ou em cruz e em simultâneo com palavra, uma certa e as restantes erradas, foi realizada apenas por um aluno denominando o tipo textual “A entrevista”.

### 3.2.2. Gráficos referentes às respostas erradas

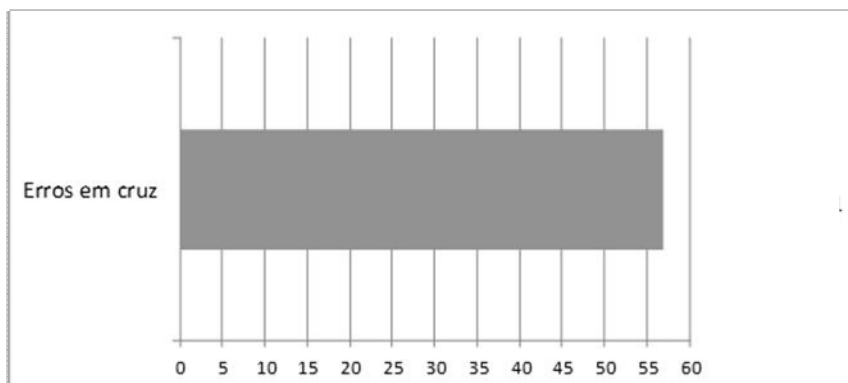
#### Ficha 1- Tipo conversacional



**Gráfico 14** - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado

Três alunos não identificam o tipo de texto apresentado.

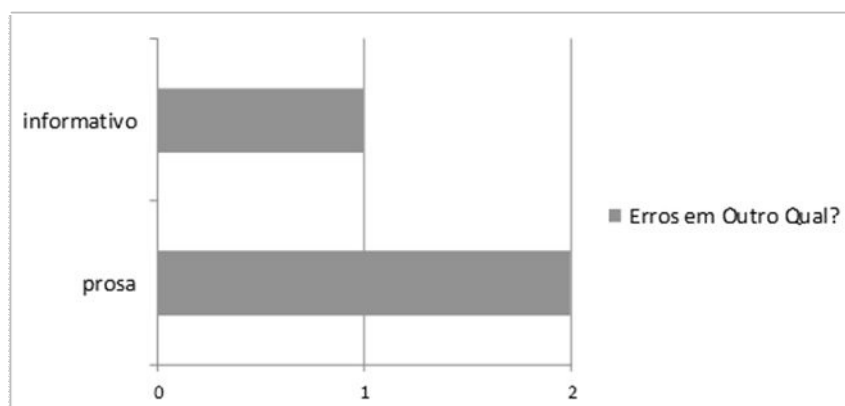
#### Ficha 1- Tipo conversacional



**Gráfico 15** - Número de alunos que assinalam erro em cruz

Mais de um terço dos alunos (57) responde de forma errada em cruz quando solicitados para identificarem o tipo de texto apresentado.

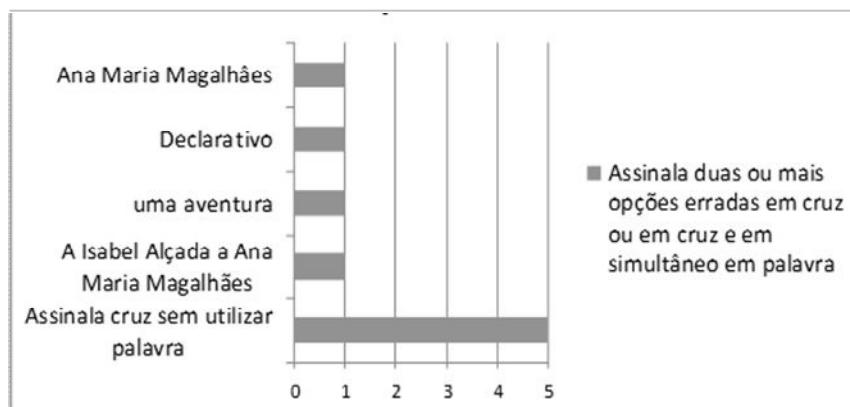
### Ficha 1- Tipo conversacional



**Gráfico 16** - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico

Os *Erros em Outro Qual?* revelam a escolha da palavra “prosa” por dois alunos e “informativo” por um, para designar o mesmo. Verifica-se aqui um desconhecimento do tipo de texto apresentado, confundindo-se a forma do texto com o “tipo”.

### Ficha 1- Tipo conversacional



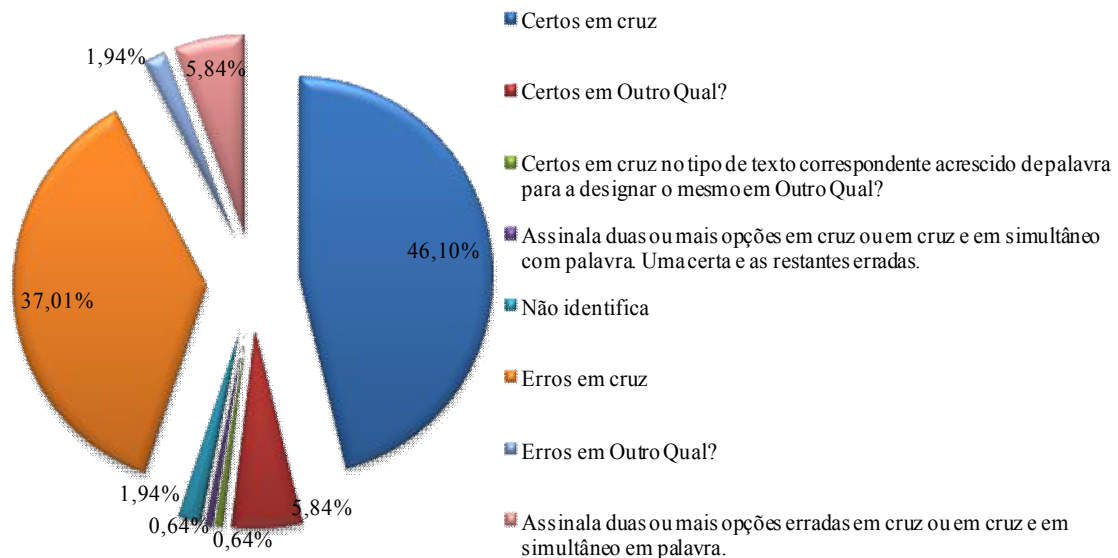
**Gráfico 17** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico

A palavra/conjunto de palavras utilizadas pelos alunos mostram haver um desconhecimento em relação ao tipo de texto conversacional ao denominá-lo como “uma aventura”, “A Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães”, “Ana Maria Magalhães” e “Declarativo”. Mais uma vez se verifica uma falta de reconhecimento do texto enquanto “tipo”.



### 3.2.3. Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto conversacional

#### Ficha 1-Tipo conversacional



**Gráfico 18** - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto conversacional

O gráfico revela que 46,10% dos alunos responde certo em cruz, isto é, fazem-no de forma imediata, em oposição a 37,01% dos alunos que identificam o tipo de texto de forma errada através de cruz.

Se forem apuradas todas as respostas consideradas corretas, a percentagem é de 53,22%, em oposição a 46,73% das respostas erradas.

Julgamos ainda assim haver por parte dos alunos falta de reconhecimento em relação ao tipo de texto apresentado.

Para as respostas corretas, os alunos usaram a palavra/conjunto de palavras “entrevista”, “diálogo”, interrogativo” e “A entrevista”. Para as respostas erradas nomearam a palavra/conjunto de palavras “prosa”, “informativo”, “uma aventura”, “A Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães”, “Ana Maria Magalhães” e “Declarativo”.

Três alunos (1,94%) não identificam o tipo de texto apresentado.

### **3.2.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto conversacional**

É possível verificar através dos resultados obtidos que, em alguns casos, o reconhecimento realizado pelos alunos entre texto e tipo textual conversacional é realizado eventualmente por intuição. Parece haver uma aproximação ao género textual e não ao “tipo” correspondente. Isto é, os alunos reconhecem no texto o género de pertença, mas não o tipo que lhe é explícito. Pensamos por isso existir uma relação entre a palavra/conjunto de palavras enunciadas nas respostas corretas com a identificação do tipo conversacional: “entrevista”, “diálogo”, “interrogativo” e “A entrevista”.

De certa forma, ainda que o reconhecimento não se faça de forma imediata para alguns dos alunos, haverá uma aproximação concreta através das designações apresentadas.

Para as respostas erradas (7,78%), foram enunciadas palavra/conjunto de palavras como “prosa”, “informativo”, “Uma Aventura”, “A Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães”, “Ana Maria Magalhães” e “Declarativo”. Estes alunos revelam um alheamento total em relação à questão efetuada aquando da entrega do texto do tipo conversacional aos alunos.

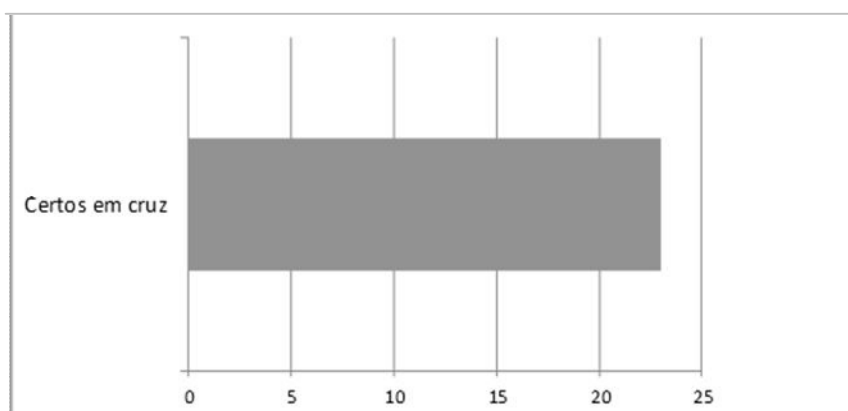
### **3.3. Tipo de texto literário (ficha 1)**

O texto *A ilha do tesouro* foi aquele que foi adotado para identificação do tipo textual literário.

Julgávamos que facilmente, através da sua estrutura/forma, os alunos seriam remetidos para o tipo de texto apresentado. Ainda assim, verificámos haver um desconhecimento do vocábulo “literário” por grande parte dos alunos, uma vez que as respostas em cruz corretas (respostas consideradas imediatas) só se verificaram em vinte e três dos alunos, contra noventa e sete respostas erradas em cruz, num total de cento e cinquenta e quatro alunos em estudo.

### 3.3.1. Gráficos referentes às respostas corretas

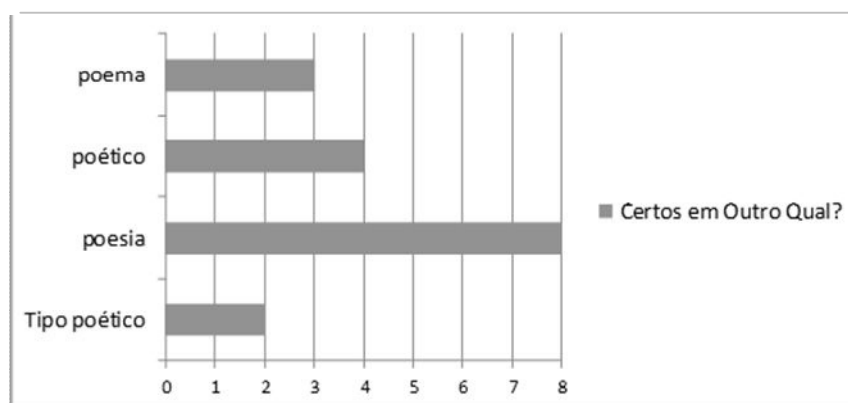
#### Ficha 1- Tipo literário



**Gráfico 19** - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz

O número de alunos que responde de forma correta em cruz é de vinte e três.

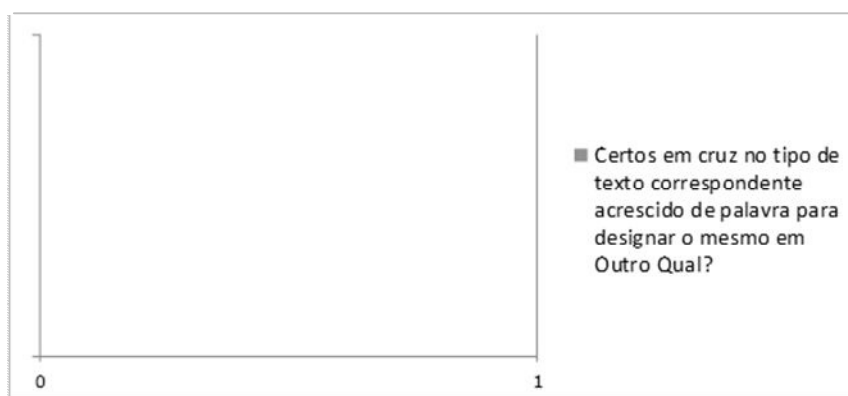
#### Ficha 1-Tipo literário



**Gráfico 20** - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual?

Alguns dos alunos sentem necessidade de denominarem o texto de forma única através de palavra/conjunto de palavras. Assim, surge a palavra/conjunto de palavras “poema” para três dos alunos, “poético” para quatro, “poesia” para oito e “Tipo poético” para dois dos alunos. As respostas dadas pelos alunos serão reflexo de um desconhecimento por parte destes em relação ao conceito de “tipo literário”. É possível o facto esteja associado à limitada utilização/manipulação deste conceito em contexto sala de aula.

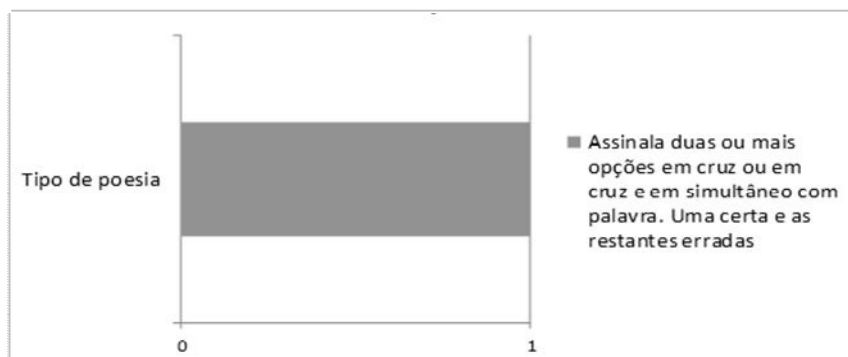
### Ficha 1- Tipo literário



**Gráfico 21** - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Nenhum aluno menciona certo em cruz acrescido de palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo tipo de texto.

### Ficha 1- Tipo literário

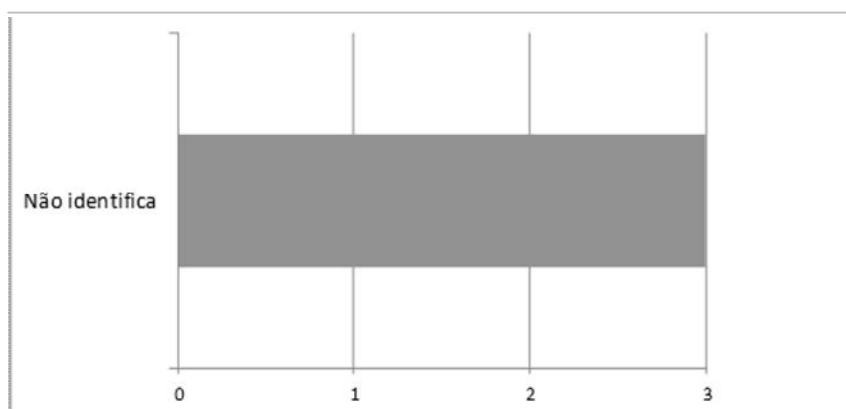


**Gráfico 22** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Curiosamente, apenas um aluno reflete a necessidade de fazer referência a uma palavra/conjunto de palavras após colocar cruz na resposta correta, mencionando o texto como “Tipo de poesia”.

### 3.3.2. Gráficos referentes às respostas erradas

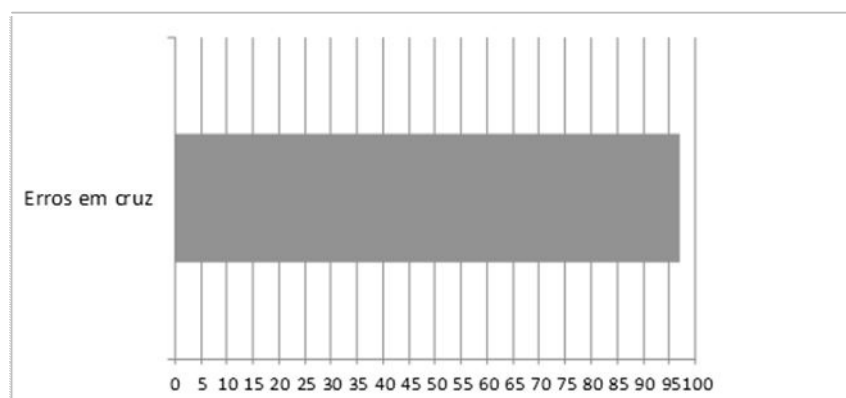
#### Ficha 1- Tipo literário



**Gráfico 23** - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado

Três dos alunos não assinalam qualquer tipo textual.

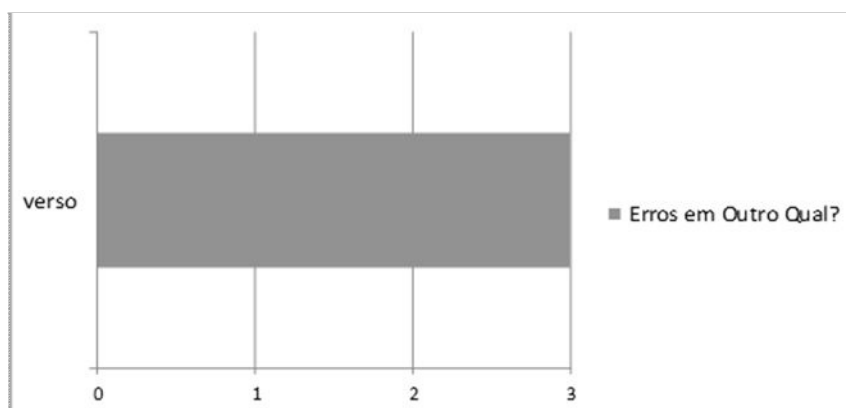
#### Ficha 1- Tipo literário



**Gráfico 24** - Número de alunos que assinalam erro em cruz

Um grande número de alunos (noventa e sete) responde de forma errada através de cruz, provando haver um desconhecimento, não só em relação à palavra “literário”, como também em relação ao tipo de texto apresentado, isto é, os alunos mostram mais uma vez não ter um conhecimento explícito no que diz respeito à estruturação/elaboração do tipo de texto com que trabalham em contexto de sala de aula.

### Ficha 1- Tipo literário



**Gráfico 25** - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico

Três alunos mencionam a palavra “verso” para designar o tipo de texto literário. Ainda que o texto do tipo literário seja de facto apresentado em versos, não era de todo a resposta que se pretendia. O que nos sugere que estes alunos fazem o reconhecimento de uma linha de extensão curta (frase) como se tratasse de um verso.

### Ficha 1- Tipo literário



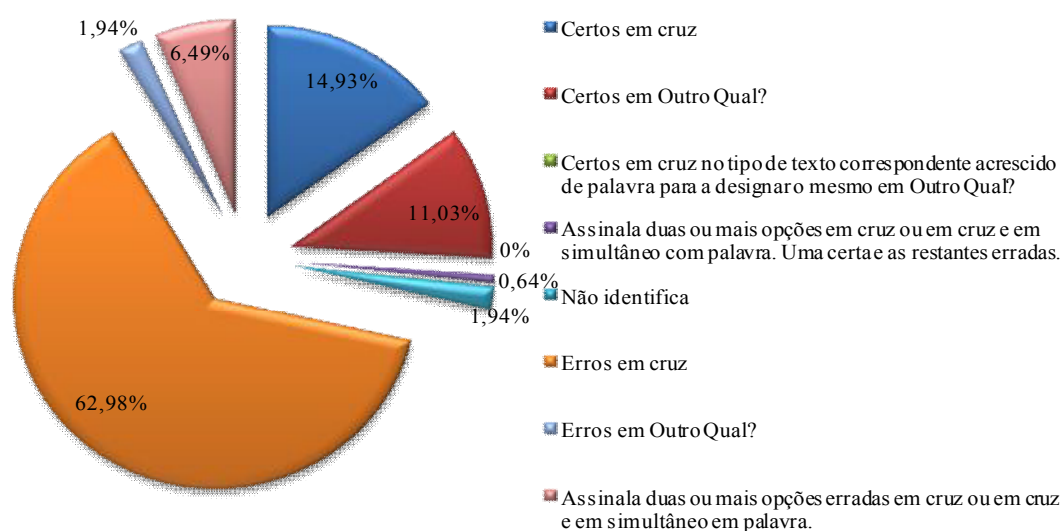
**Gráfico 26** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico

No gráfico apresentado, quatro dos alunos assinalam em cruz de forma errada sem recorrer ao uso de palavra/conjunto de palavras para denominarem o tipo de texto apresentado.

Seis alunos colocam ainda de forma errada em cruz acrescentando-lhe uma palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo tipo textual. Dois alunos referem a palavra “salpico”, um aluno “História”, um aluno “O tesouro”, um aluno “O meu livro” e um outro aluno “A ilha que tem um tesouro”.

### 3.3.3. Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto literário

#### Ficha 1- Tipo literário



**Gráfico 27** - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto literário

O gráfico sugere que as respostas erradas (73,35%) são reveladoras da falta de reconhecimento por parte dos alunos em relação ao tipo de texto literário. Desde logo, através da escolha feita de forma errada de palavra/conjunto de palavras para denominam o mesmo: “verso”, “A ilha que tem o tesouro”, “O meu livro”, salpico”, “História”, “O tesouro”.

As respostas corretas dadas de forma imediata em cruz (14,93%) são uma percentagem muitíssimo insatisfatória. Mesmo que a esta percentagem adicionemos todas as respostas que consideramos corretas, temos 26,60% de respostas corretas, o que é francamente insatisfatório.

### **3.3.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto literário**

Julgamos haver por parte dos alunos não só um desconhecimento em relação à palavra “literário”, como também um desconhecimento na estruturação/elaboração do tipo de texto apresentado.

Ainda que algumas palavras utilizadas pelos alunos estejam relacionadas com o texto literário, “poético” e “poema” não se referem ao “tipo”.

A nomeação por parte de alguns alunos na escolha de palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo, nas respostas consideradas erradas, “verso”, “A ilha que tem o tesouro”, “O meu livro”, “salpico”, “História”, “O tesouro”, é prova de que os alunos não fazem o reconhecimento do tipo de texto referido.

### **3.4. Tipo de texto narrativo (ficha 1)**

O texto apresentado para o tipo de texto narrativo foi *O Tesouro*. A abertura do texto através da exposição «Há muitos anos...» aponta claramente para a estrutura da narrativa, mostrando ser um indício da sua “organização”.

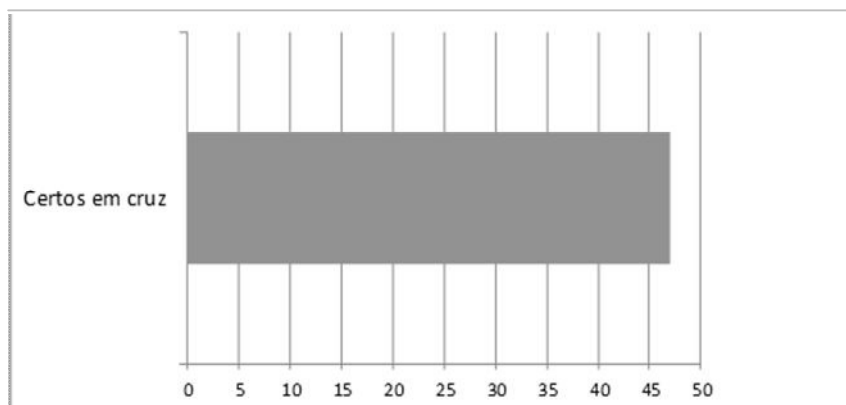
Ainda assim, e apesar de ser um texto bastante trabalhado ao nível do 1º Ciclo, foi possível observar que os alunos do 4º ano, ainda têm dúvidas em relação à elaboração/estruturação do mesmo.

As respostas consideradas corretas, cinquenta e oito num total de 154 alunos em estudo nesta primeira fase (teste *a priori*), são prova do mencionado.



### 3.4.1. Gráficos referentes às respostas corretas

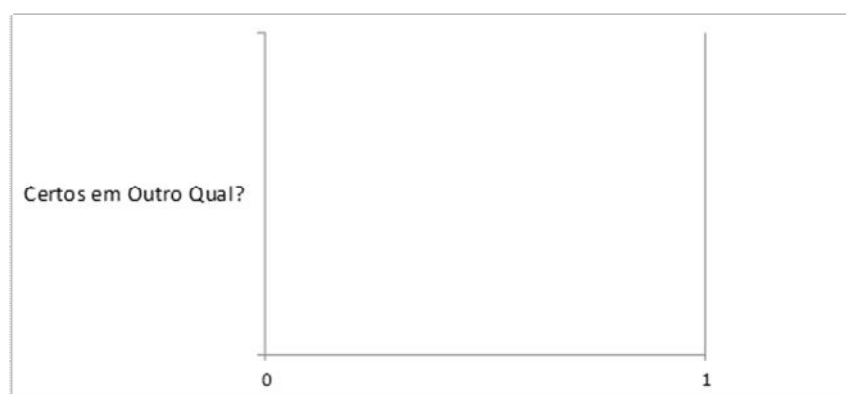
#### Ficha 1- Tipo narrativo



**Gráfico 28** - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz

Quarenta e sete alunos, dos cento e cinquenta e quatro alunos em estudo, respondem certo em cruz (certo de forma imediata).

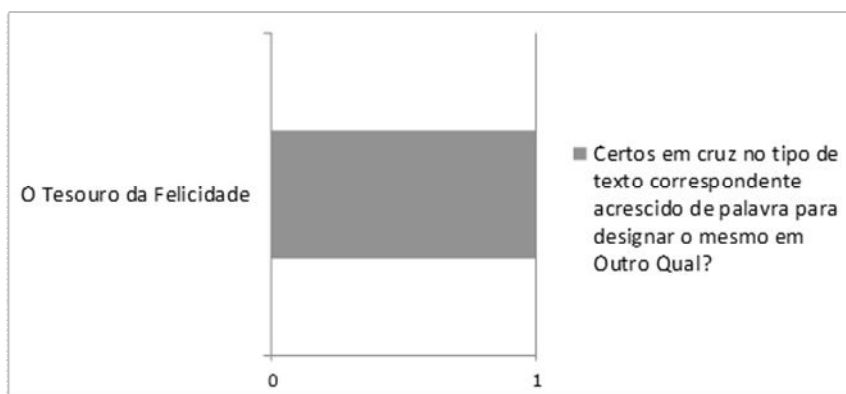
#### Ficha 1 Tipo narrativo



**Gráfico 29** - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual?

Nenhum dos alunos menciona uma palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo de forma única para este tipo textual.

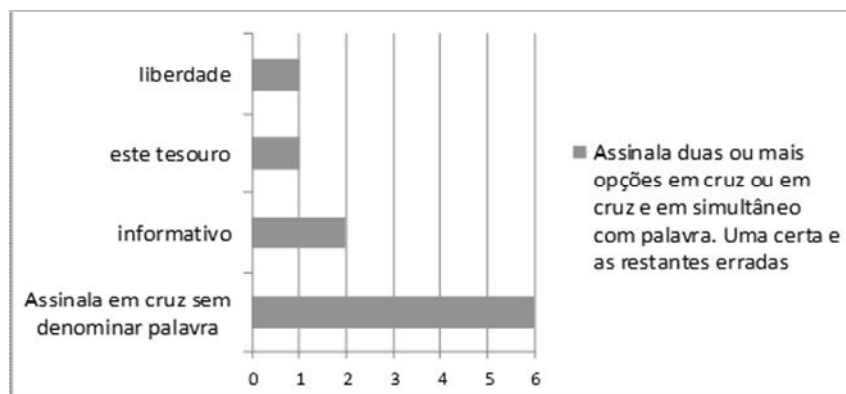
## Ficha 1- Tipo narrativo



**Gráfico 30** - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Apenas um aluno, para além da sinalização em cruz de forma correta, nomeia uma palavra para designar o mesmo tipo de texto “O Tesouro da Felicidade”.

## Ficha 1- Tipo narrativo



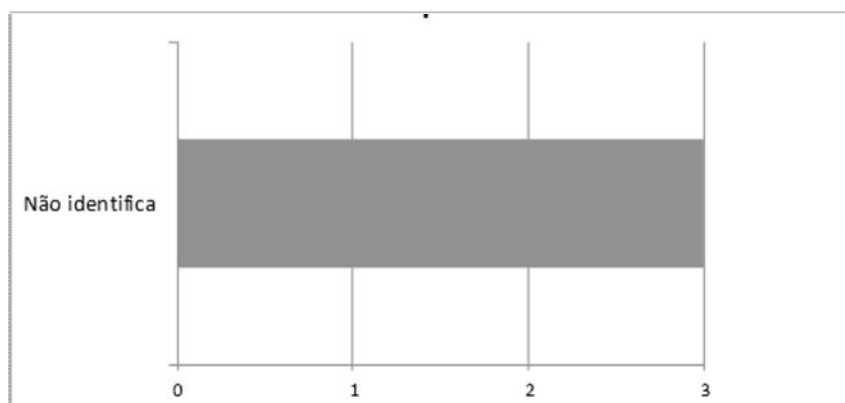
**Gráfico 31** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Seis dos alunos assinalam em mais do que duas opções em cruz, sendo uma delas correta.

Quatro alunos, para além da sinalização feita em cruz de forma correta, mencionam erradamente uma palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo tipo de texto. Um dos alunos escolhe a palavra “liberdade”, um outro “este tesouro” e dois dos alunos escolhem a palavra “informativo”.

### 3.4.2. Gráficos referentes às respostas erradas

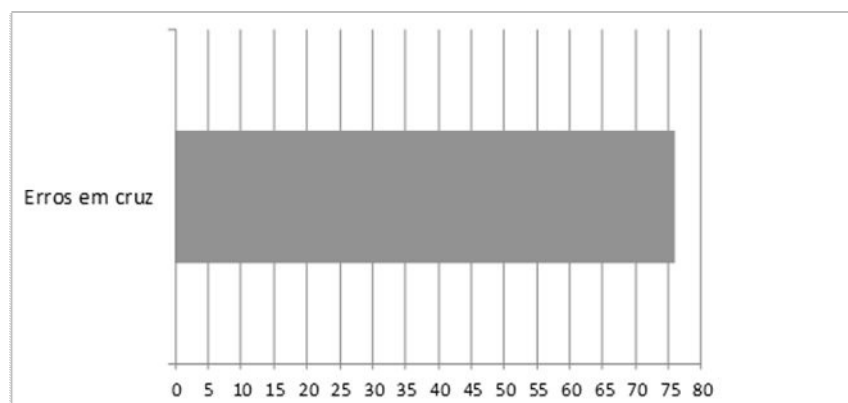
#### Ficha 1- Tipo narrativo



**Gráfico 32** - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentada

Dos cento e cinquenta e quatro alunos em estudo, três deles não identificam o tipo de texto apresentado, isto é, não dão qualquer resposta para o mesmo, nem em forma de cruz nem por palavra/conjunto de palavras.

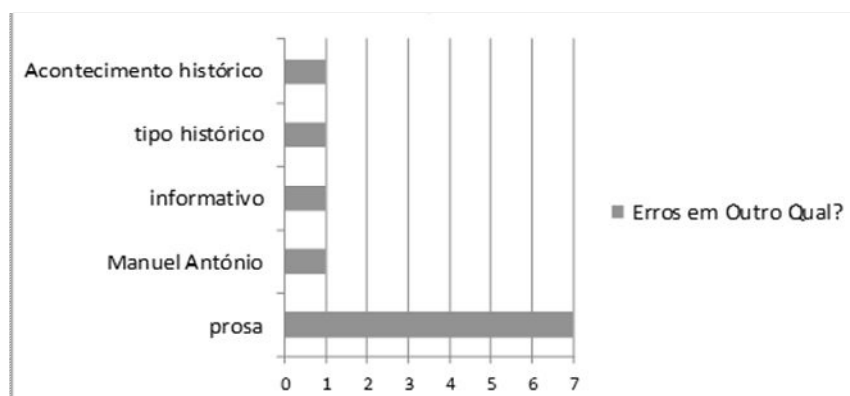
#### Ficha 1- Tipo narrativo



**Gráfico 33** - Número de alunos que assinalam erro em cruz

Os erros em cruz têm um significado muito relevante, uma vez que mais de metade dos alunos em estudo (76) erra quando responde em cruz.

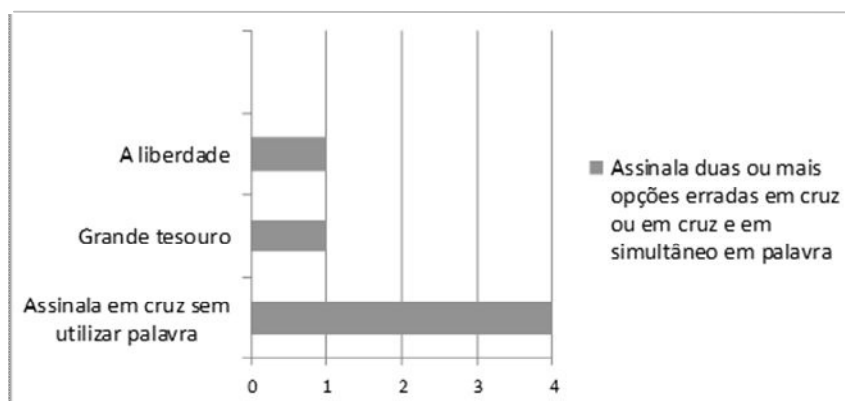
### Ficha 1- Tipo narrativo



**Gráfico 34** - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico

Nas respostas em erro em *Outro Qual?*, é possível observar que onze alunos utilizam palavra/conjunto de palavras para designarem o mesmo tipo de texto. Sete desses alunos designam o texto pela forma “prosa”, em vez de o fazerem em relação ao “tipo” apresentado. Quatro outros alunos designam-no como “Acontecimento histórico”, “tipo histórico”, “informativo” e por “Manuel António”.

### Ficha 1- Tipo narrativo



**Gráfico 35** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico

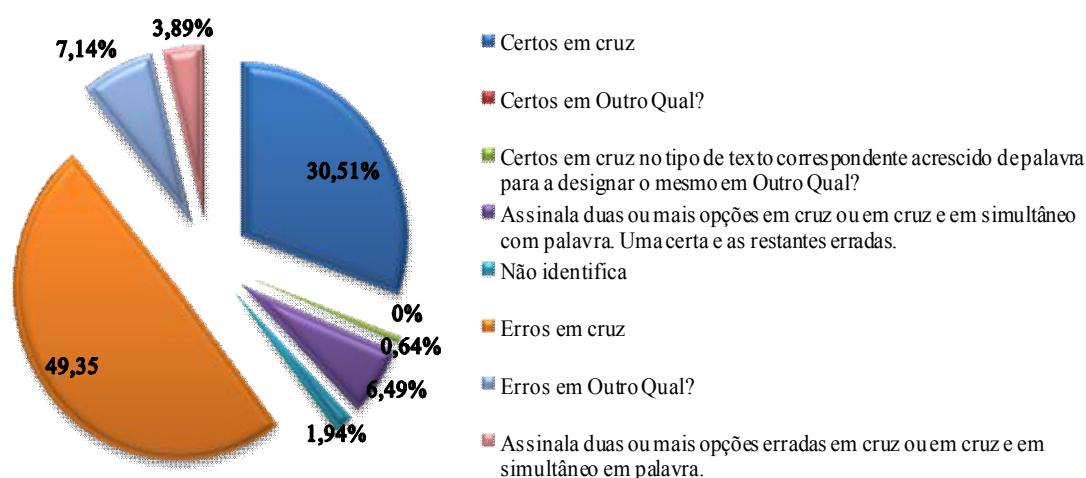
Os gráficos 32, 33, 34 e 35 são representativos dos maus resultados neste tipo textual, ainda que seja o mais trabalhado ao nível do 1º Ciclo. cremos que este tipo de texto não está a ser trabalhado ao nível do conhecimento explícito. Por essa razão, os alunos carecem de conhecimento em relação ao modelo geral e abstrato do texto do tipo narrativo.

A confusão gerada entre forma e tipo textual também neste texto está presente, ao ser-lhe atribuída a palavra “prosa” para designar o mesmo.

A palavra/conjunto de palavra utilizadas pelos alunos em *Assinala duas ou mais opções erradas em cruz ou em cruz e em simultâneo em palavra* são em número de duas. Assim, um aluno menciona “A liberdade” e outro “Grande tesouro”.

### 3.4.3. Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto narrativo

#### Ficha 1- Tipo narrativo



**Gráfico 36** - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto narrativo

Curiosamente, e apesar de ser o tipo textual mais tralhado/sistematizado em sala de aula, verificamos que os resultados se apresentam pouco satisfatórios. Desde logo, esta observação pode ser realizada através dos resultados obtidos na percentagem de respostas em erro (62,32%) em oposição a 37,64% de respostas corretas.

### 3.4.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto narrativo

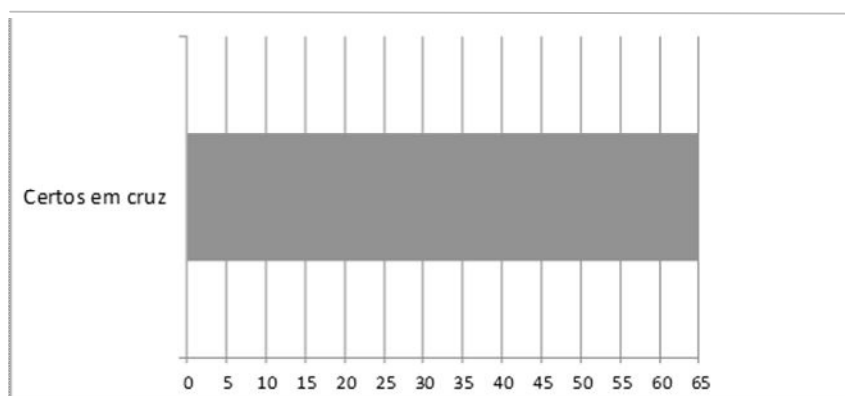
Os resultados revelam uma má aquisição em relação à forma/estrutura do tipo de texto narrativo. A nossa experiência enquanto docente diz-nos que os alunos trabalham o texto narrativo de forma intuitiva ou fazem o seu reconhecimento através do contacto realizado com outros textos semelhantes, mas sem que tenham verdadeira consciência da forma como o fazem e porque o fazem.

### 3.5. Tipo de texto instrucional ou diretivo (ficha 1)

A apresentação de uma receita culinária, *Bolo de Chocolate*, foi o texto usado para a aplicação dos conhecimentos acerca do tipo textual instrucional ou diretivo. De facto, foi possível constatar que os alunos obtiveram bons resultados no reconhecimento desta tipologia textual, sendo aquela que apresenta a segunda melhor percentagem (51,30%) para as respostas consideradas corretas.

#### 3.5.1. Gráficos referentes às respostas corretas

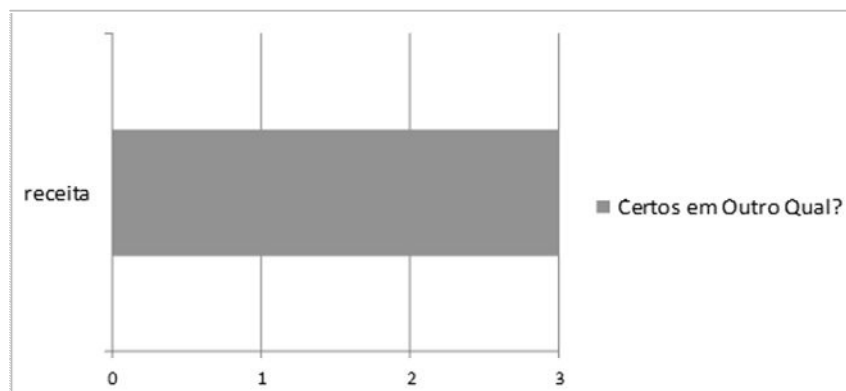
**Ficha 1- Tipo instrucional ou diretivo**



**Gráfico 37 - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz**

Sessenta e cinco alunos respondem em cruz de forma correta.

### Ficha 1- Tipo instrucional ou diretivo

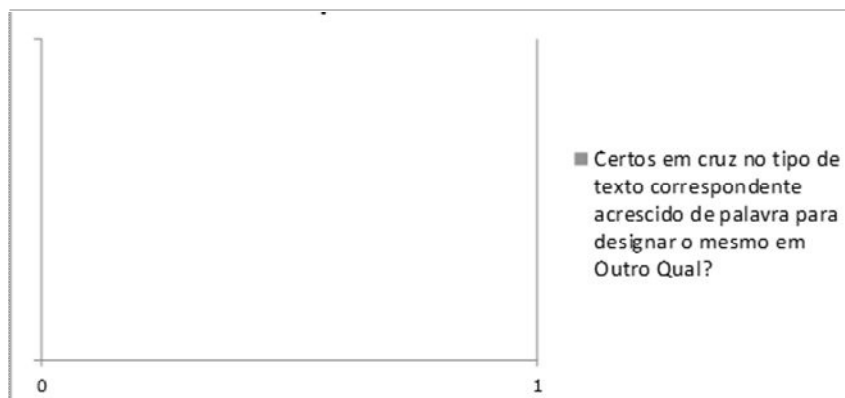


**Gráfico 38** - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual?

Apesar de os resultados certos terem sido bastante positivos, três alunos escolhem uma única palavra “receita” para designar o mesmo tipo textual.

É possível verificar, assim, a escolha do género textual em detrimento do tipo de texto.

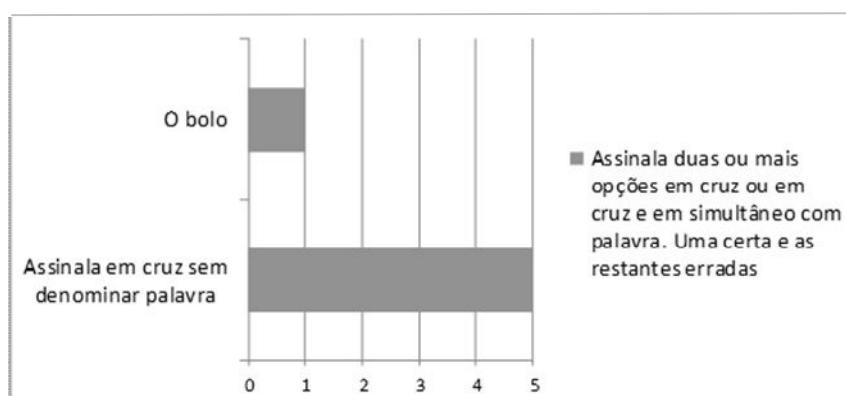
### Ficha 1- Tipo instrucional ou diretivo



**Gráfico 39** - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Nenhum aluno em estudo assinala em cruz corretamente e menciona em simultâneo palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo.

### Ficha 1- Tipo instrucional ou diretivo

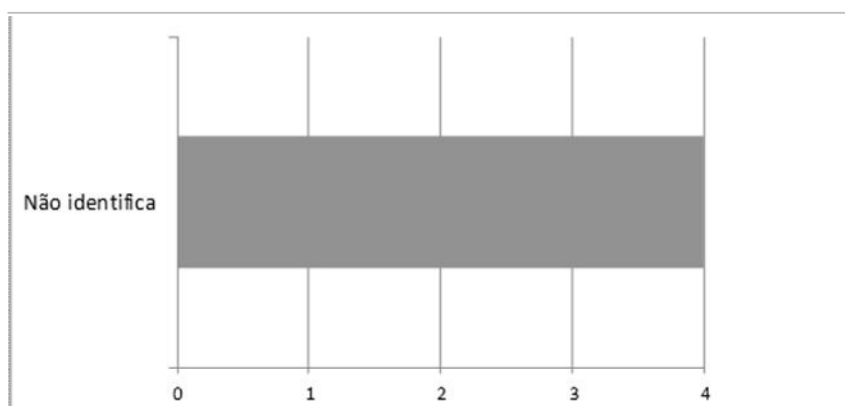


**Gráfico 40** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Para as respostas corretas em *Assinala duas ou mais opções em cruz ou em cruz e em simultâneo com palavra. Uma certa e as restantes erradas*, um aluno designa o texto como “O bolo” e cinco alunos fazem-no através de cruz (mais do que uma sinalização), estando uma das sinalizações realizadas de forma correta.

### 3.5.2. Gráficos referentes às respostas erradas

#### Ficha 1 - Tipo instrucional ou diretivo

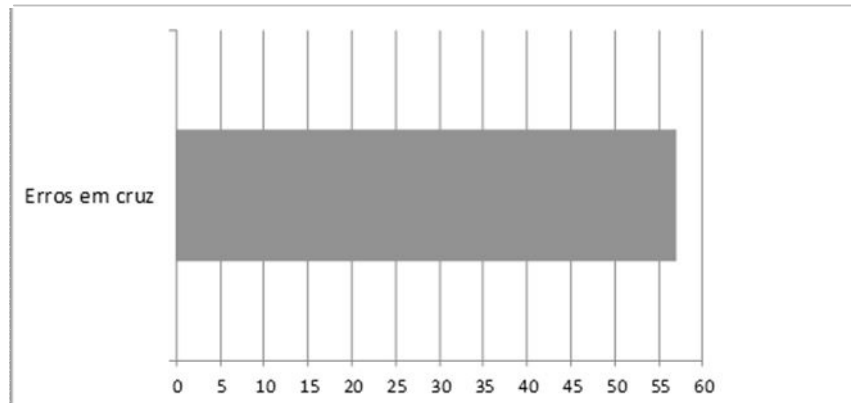


**Gráfico 41** - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado

Dos cento e cinquenta e quatro alunos em estudo, quatro não identificam o texto.



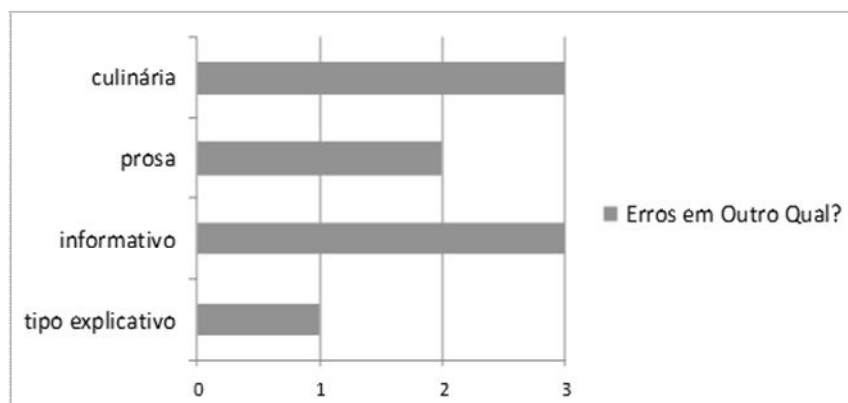
### Ficha 1- Tipo instrucional ou diretivo



**Gráfico 42** - Número de alunos que assinalam erro em cruz

Cinquenta e sete alunos, dos cento e cinquenta e quatro em estudo, respondem de forma errada através de cruz.

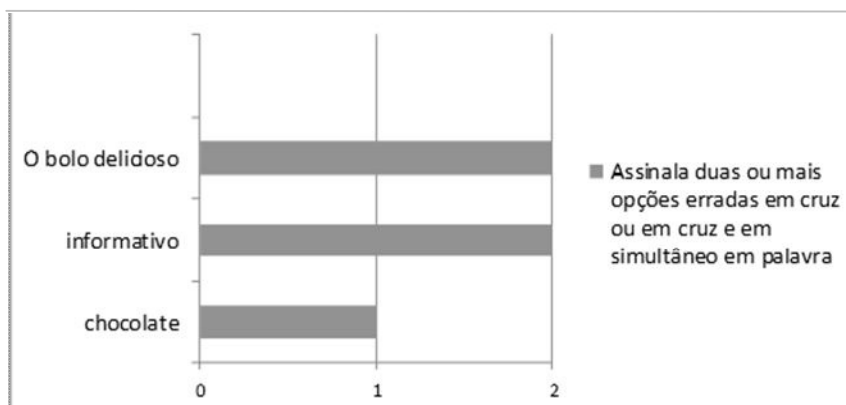
### Ficha 1- Tipo instrucional ou diretivo



**Gráfico 43** - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico

Nove alunos respondem em erro através de palavra/conjunto de palavras. Três dos alunos dizem tratar-se do texto “culinária”, dois alunos de “prosa”, três de um texto “informativo” e ainda um outro aluno do “tipo explicativo”.

### Ficha 1- Tipo instrucional ou diretivo

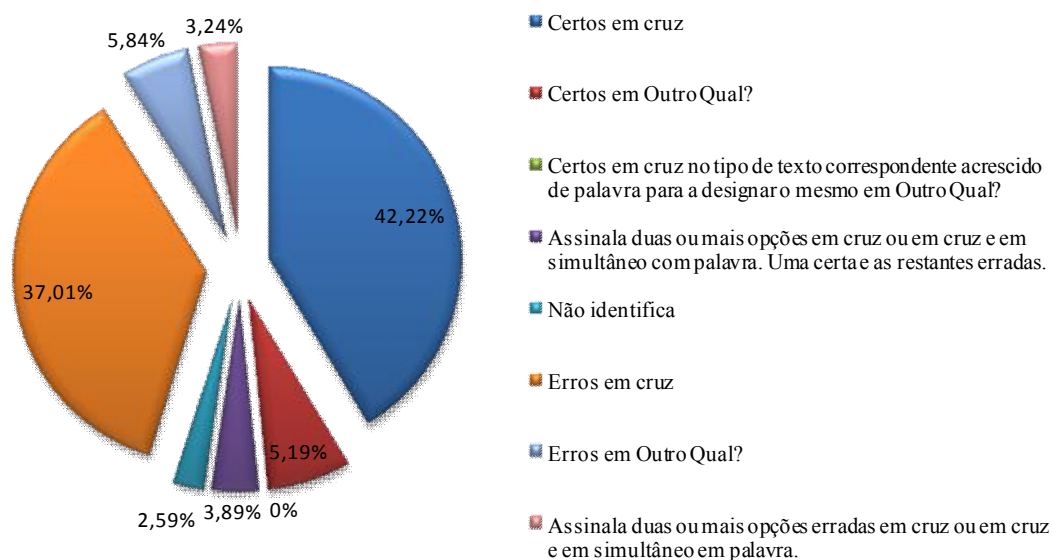


**Gráfico 44** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico

Para os resultados de sinalização em *Assinala duas ou mais opções erradas em cruz ou em cruz e em simultâneo em palavra*, dois alunos optam por denominar o texto como “O bolo delicioso”, dois alunos como “informativo” e um aluno como “chocolate”. Julgamos poder constatar que por parte dos alunos há alguma confusão não só com o conteúdo/forma como com o tipo textual.

### 3.5.3. Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto instrucional ou diretivo

#### Ficha 1- Tipo instrucional ou diretivo



**Gráfico 45** - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto instrucional ou diretivo

O gráfico geral revela que mais de metade dos alunos (51,30%) responde de forma correta ao tipo textual correspondente. Das respostas consideradas corretas em *Certos em Outro Qual?* e *Assinala duas ou mais opções em cruz ou em cruz e em simultâneo com palavra. Uma certa e as restantes erradas*, 9,08% dos alunos utiliza palavra/conjunto de palavras para o designar: “receita” e “O bolo”.

De um total de 48,68% dos alunos cujas respostas forma consideradas erradas, 9,08% dos alunos em *Erros em Outro Qual?* e *Assinala duas ou mais opções erradas em cruz e em simultâneo em palavra* denominam o texto “culinária”, “prosa”, “informativo”, “tipo explicativo”, “O bolo delicioso” e “chocolate”.

De salientar que 2,54% dos alunos não conseguiram identificar este tipo textual.

### **3.5.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto instrucional ou diretivo**

O tipo de texto instrucional ou diretivo é o que apresenta o segundo melhor resultado no teste *a priori*. Há um reconhecimento deste tipo textual por parte dos alunos, muito embora outra palavra/conjunto de palavras fosse utilizada para o designar.

A estrutura/forma parece ser um conceito já assumido por grande parte dos alunos, no que se refere aos textos instrucionais ligados às receitas culinárias.

## **4. Teste *a posteriori***

Ainda que tivéssemos proposto outras datas aos docentes e ao agrupamento, o teste *a posteriori* foi aplicado aos alunos na semana imediatamente a seguir às três aulas dadas pela investigadora. Esta situação deveu-se à realização dos exames nacionais do 4º ano, o que provocou que tivesse havido uma alteração na aplicação do estudo, no que diz respeito ao alargamento de prazos entre as aulas lecionadas pela investigadora e a aplicação de novo teste (teste *a posteriori*). Assim, o prazo entre estas aulas e a aplicação do teste *a posteriori* foi mais curto, o que não permitiu uma melhor e mais eficaz sistematização do conhecimento dos tipos de texto. Estiveram presentes neste teste 157 alunos.

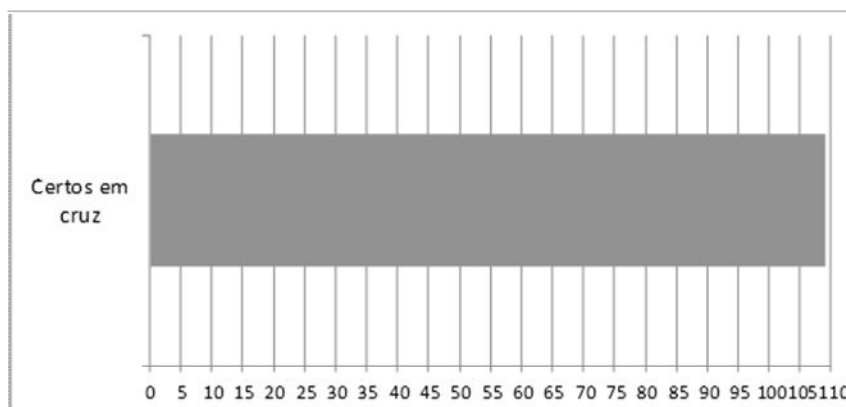
Se atendermos aos resultados obtidos em todos os tipos textuais no teste *a posteriori*, é possível verificar que os alunos registaram uma melhor e mais significativa aprendizagem durante as aulas dadas. Constatou-se também que um menor número de alunos precisou de nomear uma palavra/conjunto de palavras para designar o tipo de texto correspondente em Outro Qual?.

### **4.1. Tipo de texto descritivo (ficha 5)**

No teste *a posteriori* foi apresentado aos alunos o texto Portugal. Este texto, tal como o entregue no teste *a priori*, obrigava os alunos à sua leitura e compreensão, uma vez que era pouco provável a sua perceção só através da estrutura/forma.

### 4.1.1. Gráficos referentes às respostas corretas

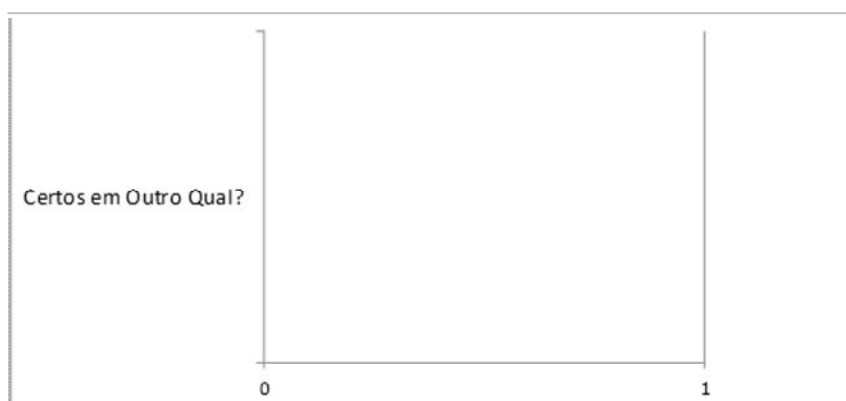
#### Ficha 5- Tipo descritivo



**Gráfico 46** - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz

Cento e nove alunos respondem de forma correta através de cruz.

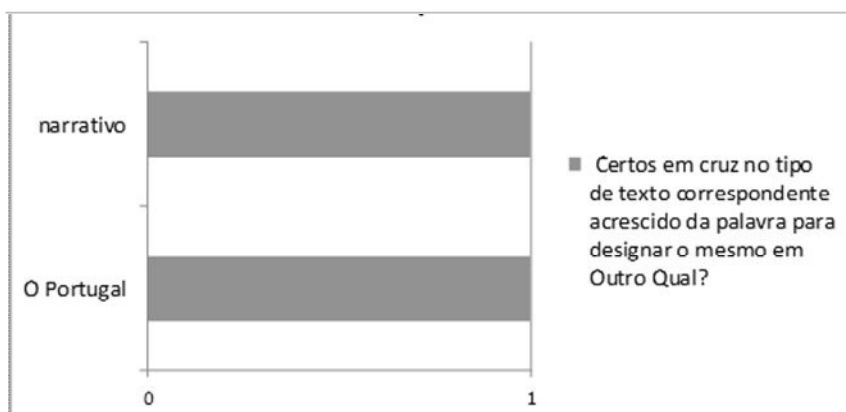
#### Ficha 5 – Tipo descritivo



**Gráfico 47** - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual?

Nenhum aluno designa de forma única o tipo de texto através de palavra/conjunto de palavras.

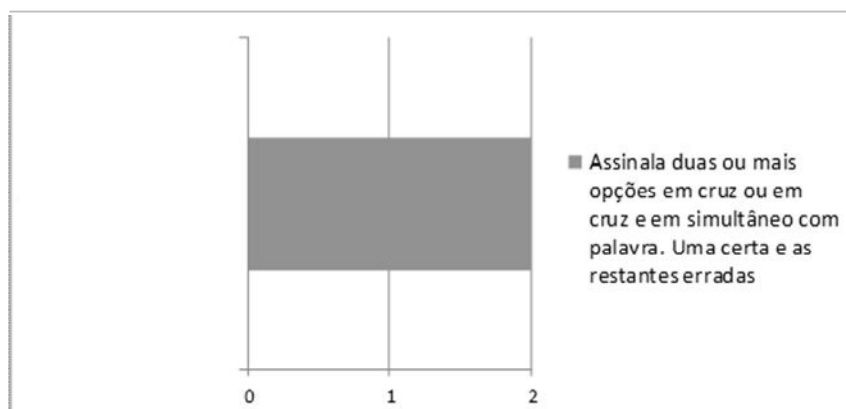
### Ficha 5- Tipo descritivo



**Gráfico 48** - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

A palavra/conjunto de palavras “narrativo” e “O Portugal” foram apresentadas para designar o tipo de texto descritivo nas respostas corretas por dois dos alunos em estudo. A resposta foi considerada válida por ser apresentada em cruz acrescida de uma palavra/conjunto de palavras a ela associada.

### Ficha 5- Tipo descritivo

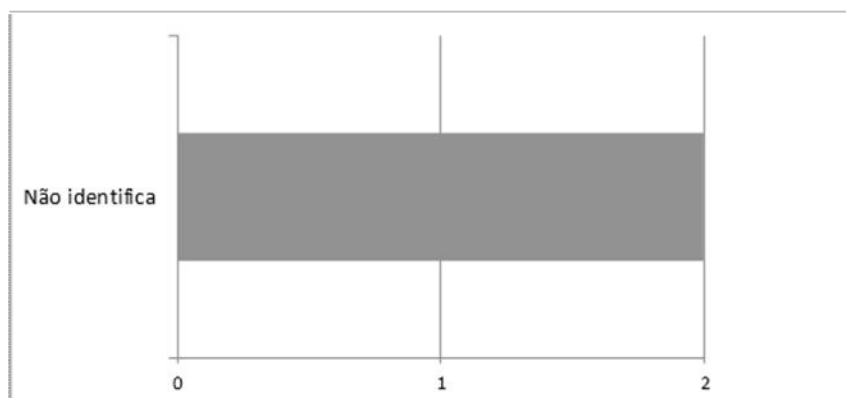


**Gráfico 49** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Aquando das respostas corretas para este tipo textual no teste *a posteriori*, é possível verificar através dos gráficos 48 e 49 uma menor utilização por parte dos alunos de palavra/conjunto de palavras para designar o “tipo” correspondente.

#### 4.1.2. Gráficos referentes às respostas erradas

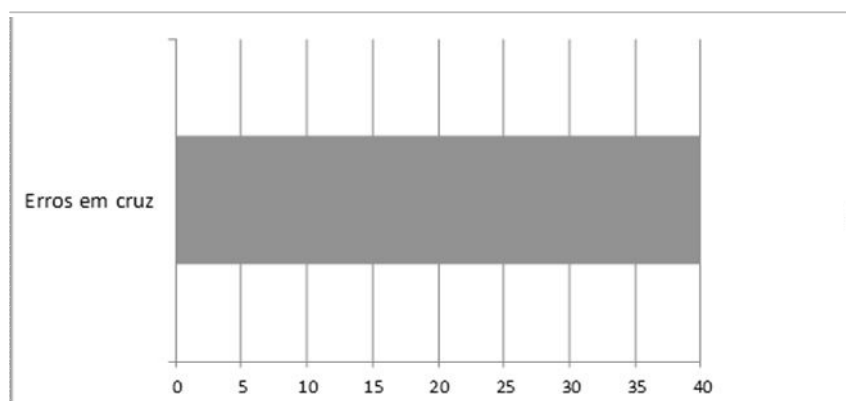
##### Ficha 5- Tipo descritivo



**Gráfico 50** - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado

Só dois alunos, dos cento e cinquenta e sete em estudo, não foram capazes de identificar o tipo de texto descritivo.

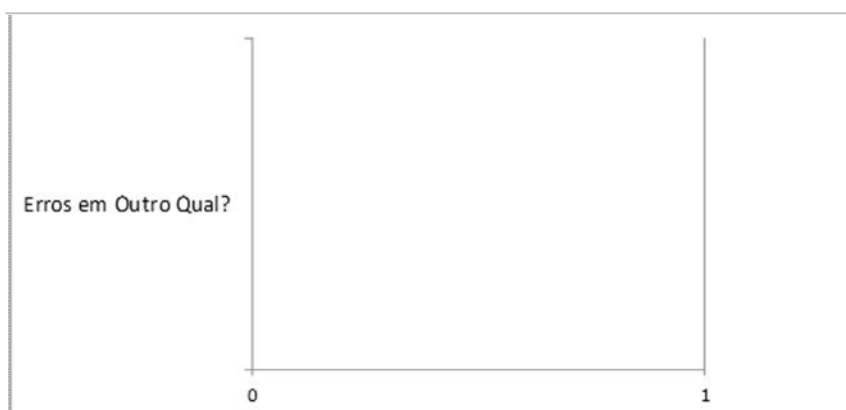
##### Ficha 5- Tipo descritivo



**Gráfico 51** - Número de alunos que assinalam erro em cruz

Quarenta alunos assinalam erro em cruz (erro de forma direta).

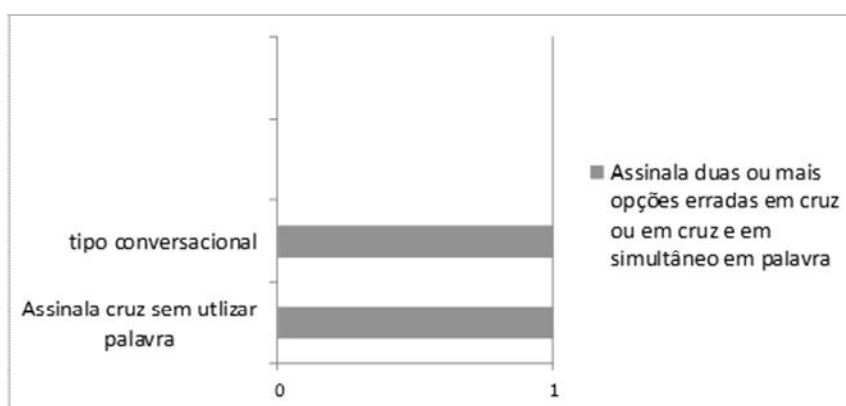
### Ficha 5- Tipo descritivo



**Gráfico 52** - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico

Aquando da sinalização de forma errada, nenhum aluno opta por mencionar de forma única uma palavra/conjunto de palavras para mencionar o mesmo tipo de texto.

### Ficha 5- Tipo descritivo



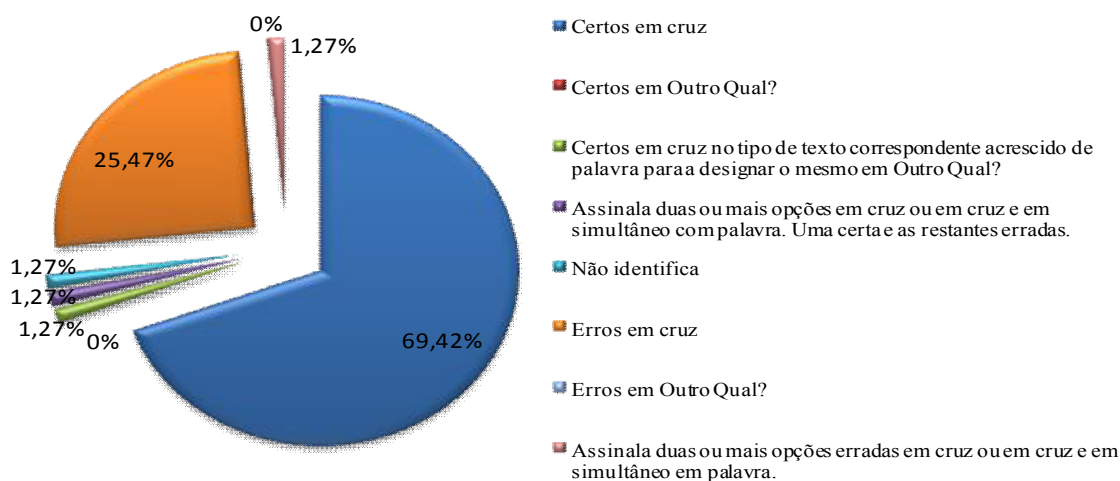
**Gráfico 53** - Número de alunos que assinalada com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico

Para as respostas em erro, um aluno utiliza as palavras “tipo conversacional” para designar o tipo de texto descritivo.



### 4.1.3. Gráfico geral referente às respostas certas e erradas para o tipo de texto descritivo

#### Ficha 5- Tipo descritivo



**Gráfico 54** - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto descritivo

Após observação do gráfico geral, é possível verificar que a percentagem das respostas certas (71,96%) é maior que a de respostas erradas (28,01). Neste texto, a utilização de uma palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo tipo textual é diminuta. Para as respostas corretas foram utilizadas a palavra/conjunto de palavras “narrativo” e “O Portugal”, tendo sido utilizada a palavra “tipo conversacional” para as respostas em erro.

### 4.1.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto descritivo

No texto do tipo descritivo, o número de respostas corretas ultrapassa bastante a percentagem obtida nas respostas erradas, o que vem demonstrar a aquisição/assimilação das aprendizagens realizadas pelos alunos no espaço de tempo entre o texto *a priori* e *a posteriori*.

Regista-se no teste *a posteriori* para este tipo textual a existência de indícios de uma melhor consciência explícita em relação ao tipo de texto descritivo.

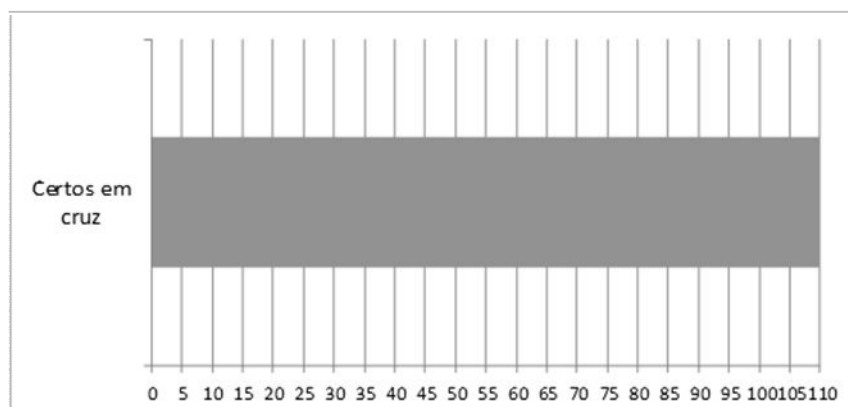
## 4.2. Tipo de texto conversacional (ficha 5)

*Uma entrevista a André Sardet* foi o texto apresentado para o tipo textual conversacional. Mais uma vez, a estrutura/forma apresentava-se bem delineada, sendo a mesma acompanhada por uma imagem do cantor/compositor.

Através do uso do travessão no texto, era possível os alunos inferirem tratar-se de um texto do tipo conversacional, pelo que não seria necessário o acesso à compreensão leitora para identificar o tipo de texto correspondente.

### 4.2.1. Gráficos referentes às respostas corretas

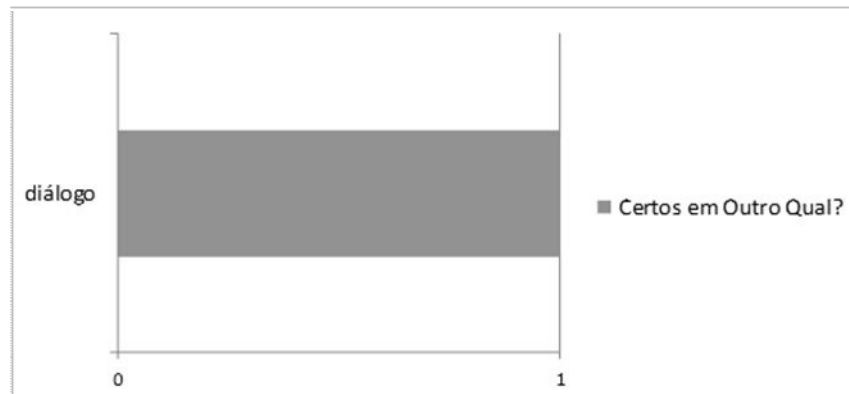
**Ficha 5-Tipo conversacional**



**Gráfico 55** - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz

Cento e dez alunos, dos cento e cinquenta e sete em estudo, respondem acertadamente em forma de cruz.

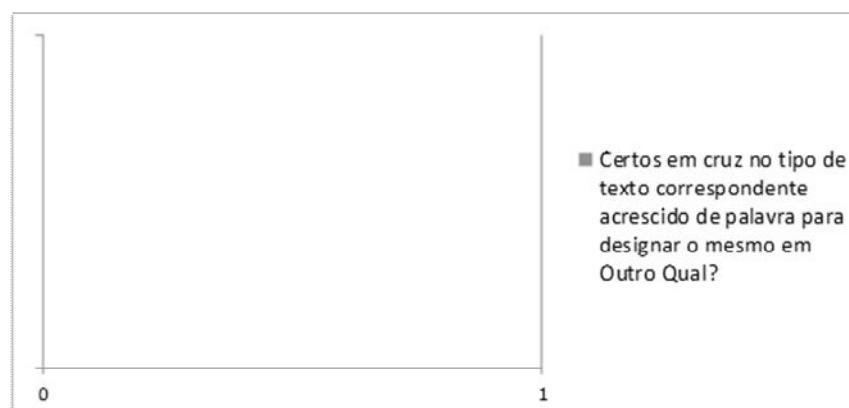
### Ficha 5-Tipo conversacional



**Gráfico 56** - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual?

Só um aluno denomina o texto de forma única através de uma palavra para as respostas corretas denominando-o “diálogo”.

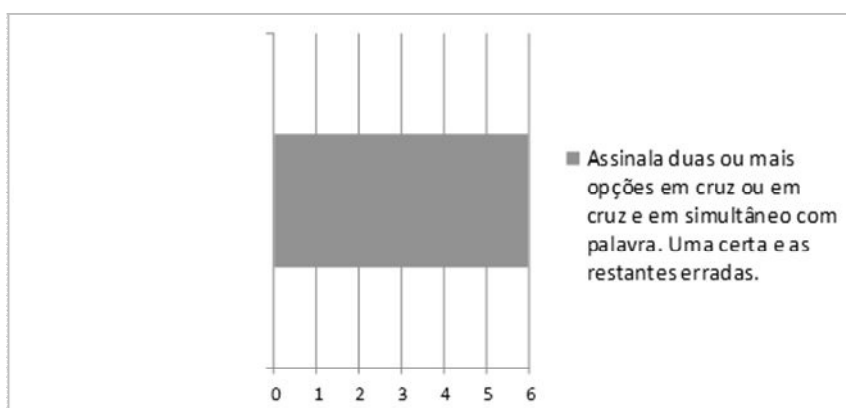
### Ficha 5-Tipo conversacional



**Gráfico 57** - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Nenhum aluno revela necessidade de assinalar corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra o mesmo tipo textual.

### Ficha 5-Tipo conversacional

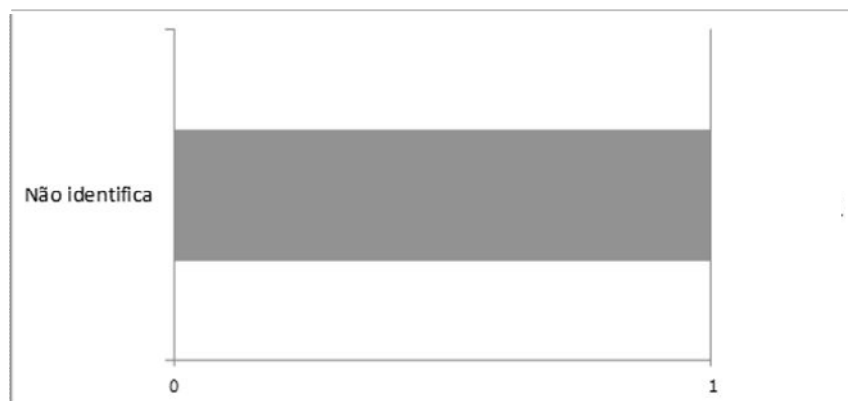


**Gráfico 58** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Seis alunos assinalam com mais do que uma cruz a resposta sendo uma correta e outra errada sem utilizar palavra.

### 4.2.2. Gráficos referentes às respostas erradas

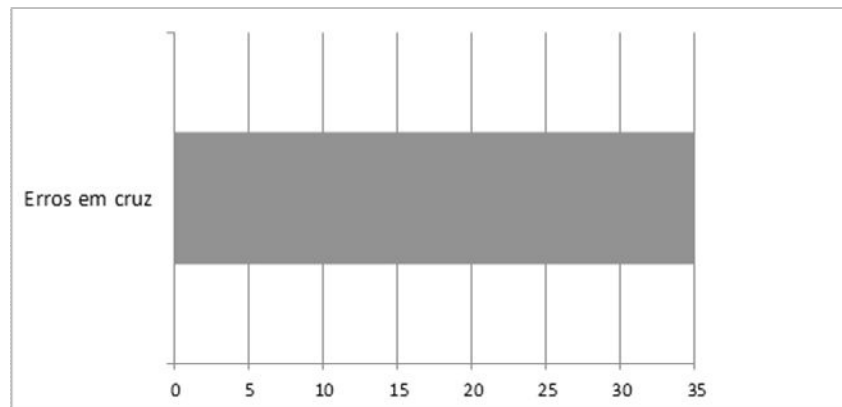
#### Ficha 5-Tipo conversacional



**Gráfico 59** - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado

Num universo de cento e cinquenta e sete alunos em estudo, apenas um aluno não identifica o tipo textual correspondente.

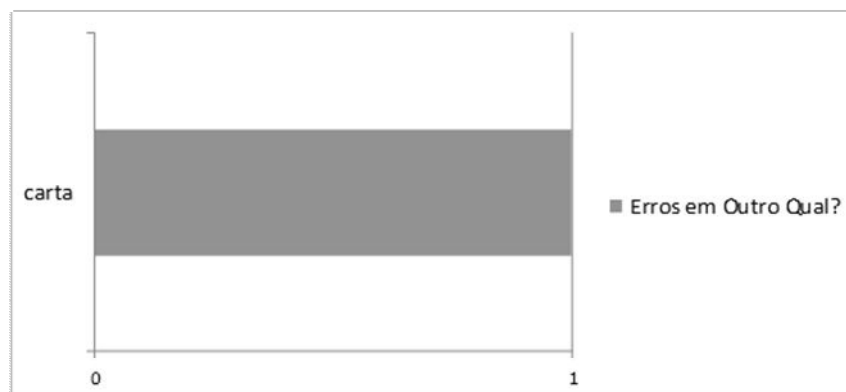
### Ficha 5-Tipo conversacional



**Gráfico 60** - Número de alunos que assinalam erro em cruz

Trinta e cinco alunos respondem de forma errada em cruz.

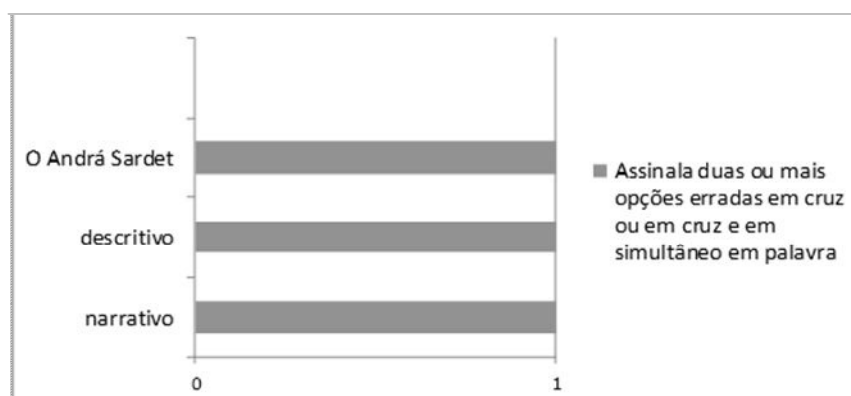
### Ficha 5-Tipo conversacional



**Gráfico 61** - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico

Só um aluno utiliza a palavra “carta” para denominar o tipo de texto conversacional. Esta palavra está completamente desfasada do tipo de texto apresentado.

## Ficha 5-Tipo conversacional

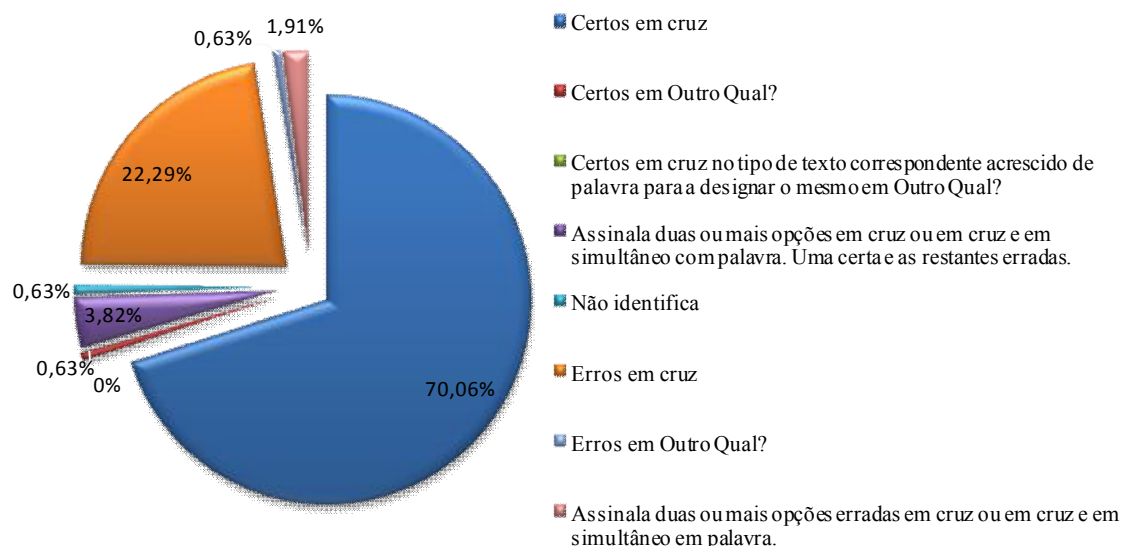


**Gráfico 62** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico

Três alunos mencionam o tipo de texto conversacional de forma errada através de mais de uma cruz, ou com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente, designam-no como “O André Sardet”, “descritivo” e “narrativo”.

### 4.2.3. Gráfico geral referente às respostas certas e erradas para o tipo de texto conversacional

#### Ficha 5- Tipo conversacional



**Gráfico 63** - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto conversacional

Os resultados obtidos através de cruz, isto é, de forma imediata, têm um significado muito expressivo (70,06%), contrapondo com o resultado obtido nas respostas erradas em cruz (22,29%). Se forem contabilizadas todas as respostas consideradas corretas, obtemos uma percentagem de 74,51% de respostas corretas.

### 4.2.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto conversacional

Estamos em crer que o número elevado de certos em cruz, quando comparado com as do teste *a priori*, reflete as aprendizagens realizadas durante as aulas lecionadas pela investigadora até a aplicação do teste *a posteriori*.

Ainda que nas sinalizações em respostas erradas pareça existir uma falta de consciencialização em relação ao contacto feito com o tipo textual conversacional, desde logo, pela escolha de palavra/conjunto de palavras como “carta”, “narrativo”, “descritivo” e “O André Sardet”, os resultados em erro são em percentagem bastante menor dos que os do teste a anteriormente realizado.

Creemos que os resultados assinalados de forma correta, assim como a utilização de uma única palavra para designar o tipo textual apresentado “Diálogo”, vem confirmar uma melhoria significativa nas aprendizagens realizadas,

### 4.3. Tipo de texto literário (ficha 5)

No teste *a posteriori* foi apresentado o texto *André Sardet – Adivinha o quanto gosto de ti*. De facto, é possível constatar que os alunos apresentam uma grande dificuldade em se “desligarem” do texto apresentado e relacioná-lo com um determinado tipo textual, por se tratar de uma música (letra).

#### 4.3.1. Gráficos referentes às respostas corretas

Ficha 5- Tipo literário

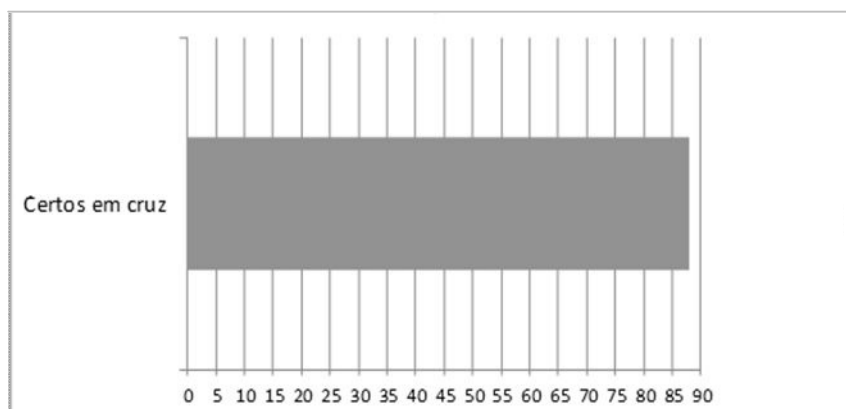
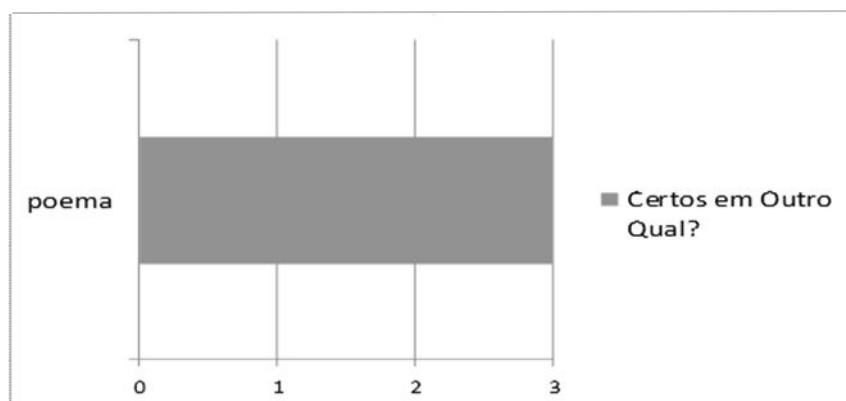


Gráfico 64 - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz

Nos certos em cruz, oitenta e oito alunos respondem de forma correta.



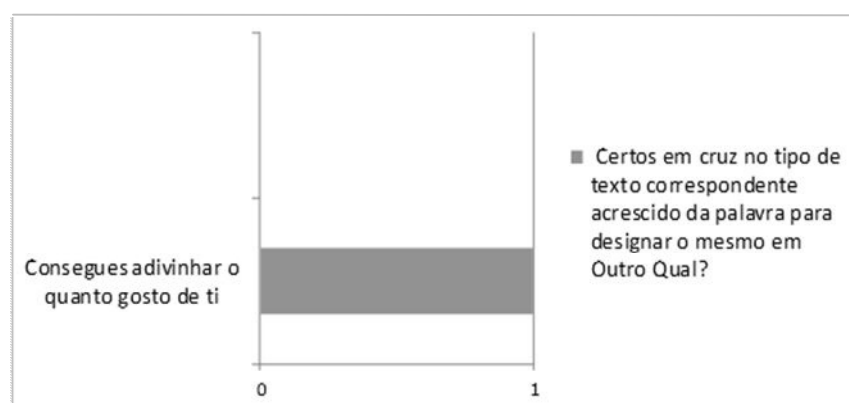
### Ficha 5- Tipo literário



**Gráfico 65** - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual?

Três alunos, dos cento e cinquenta e sete em estudo, respondem em Outro Qual? selecionando de forma única a palavra “poema” para designar o mesmo tipo de texto.

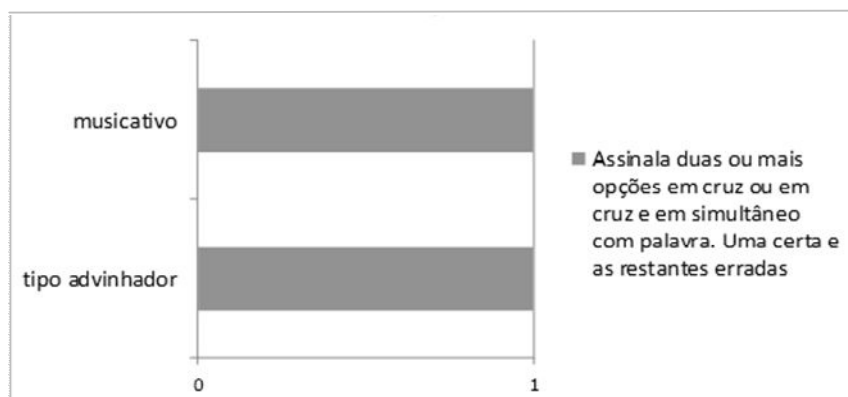
### Ficha 5- Tipo literário



**Gráfico 66** - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Apenas um aluno demonstra sentir necessidade de assinalar em cruz e também através de palavra/conjunto de palavras o tipo de texto apresentado, recorrendo às palavras “Consegues adivinhar o quanto gosto de ti”.

### Ficha 5- Tipo literário

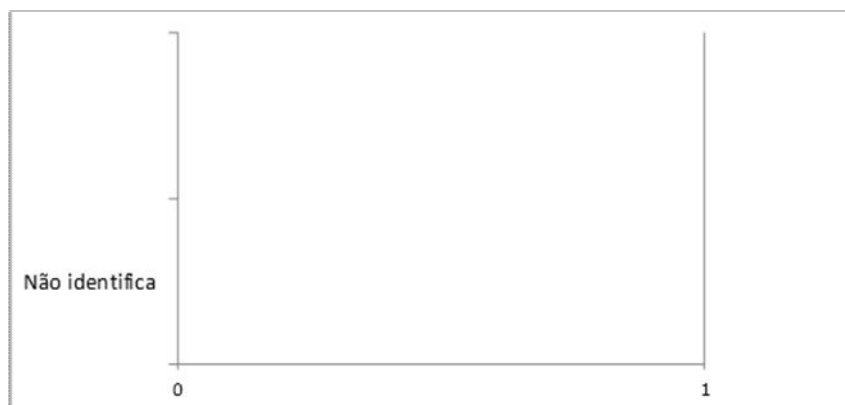


**Gráfico 67** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Para além de assinalarem em cruz, dois alunos apropriam-se de uma palavra/conjunto de palavras “tipo adivinhador” e “musicativo” para designarem o tipo de texto literário.

### 4.3.2. Gráficos referentes às respostas erradas

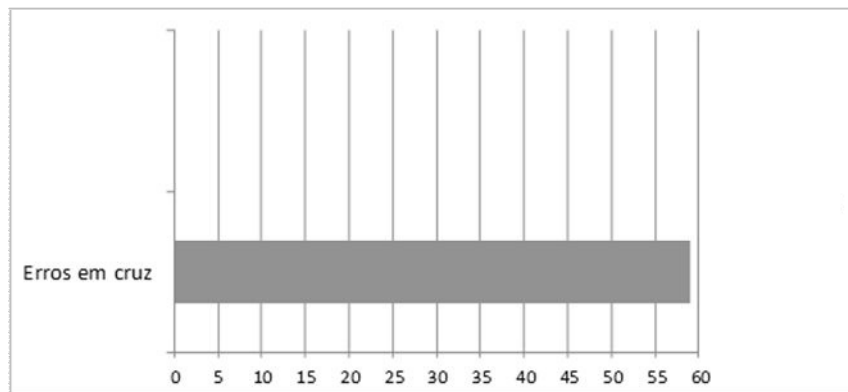
#### Ficha 5- Tipo literário



**Gráfico 68** - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado

Nenhum aluno deixou de identificar o tipo de texto apresentado.

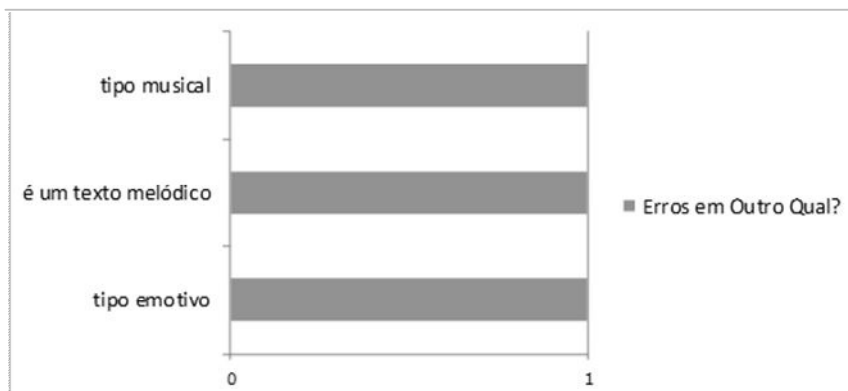
### Ficha 5- Tipo literário



**Gráfico 69** - Número de alunos que assinalam erro em cruz

Cinquenta e nove alunos assinalam o texto através de cruz de forma errada.

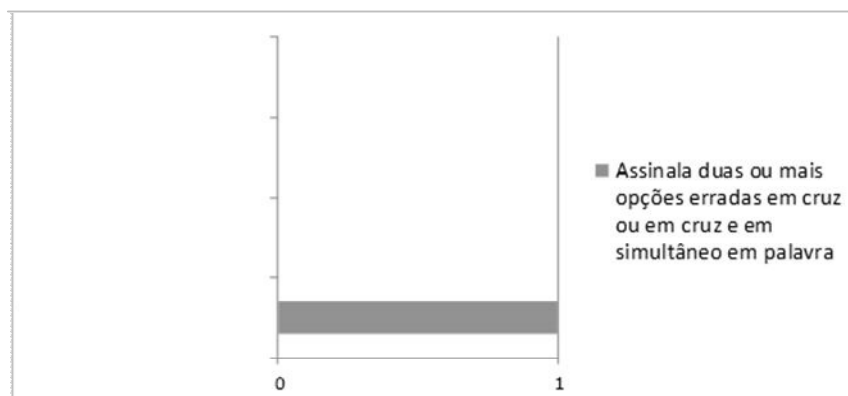
### Ficha 5- Tipo literário



**Gráfico 70** - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico

Três alunos respondem através de palavra/conjunto de palavras “tipo musical”, “é um texto melódico” e “tipo emotivo” quando em resposta de forma errada em Outro Qual?.

## Ficha 5- Tipo literário

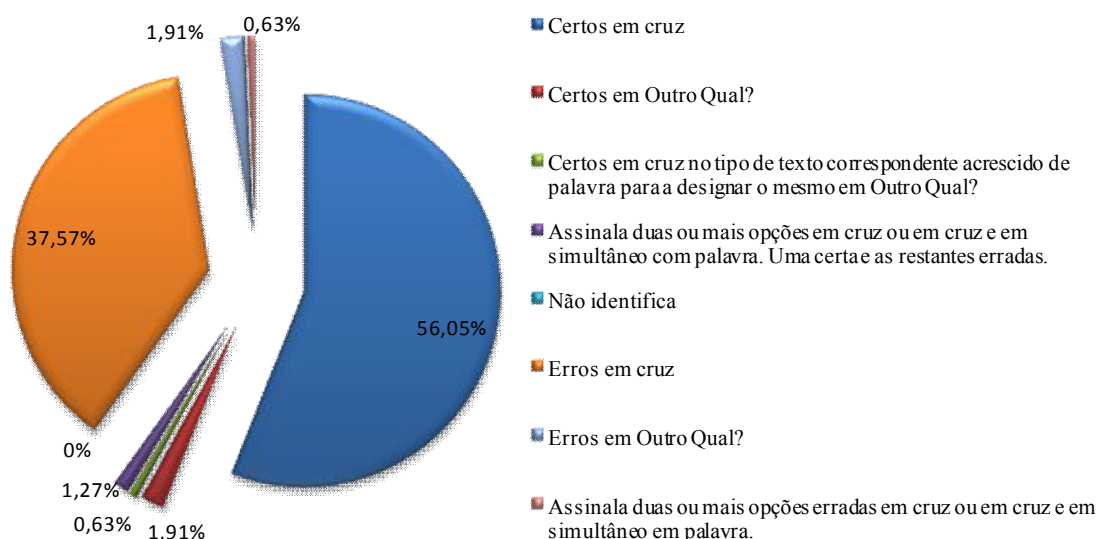


**Gráfico 71** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico

Nas respostas erradas, um aluno assinala em cruz de forma errada sem que lhe associe qualquer palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo tipo de texto.

### 4.3.3. Gráfico geral referente às respostas certas e erradas para o tipo de texto literário

#### Ficha 5- Tipo literário



**Gráfico 72** - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto literário

No gráfico, é possível constatar que as respostas consideradas corretas (59,86%) são ainda em número reduzido, muito embora ultrapassem a metade dos alunos em estudo. Importa salientar que algumas das respostas corretas correspondem aos vários itens criados para o efeito, o mesmo se verifica em relação às respostas erradas. Assim, para as respostas corretas, os alunos utilizaram a palavra/conjunto de palavras “poema” (*Certos em Outro Qual?*), “Consegues adivinhar o quanto gosto de ti” (*Certos em cruz no tipo de texto correspondente acrescido de palavra para designar o mesmo em Outro Qual?*), “tipo adivinhador” e “musicativo” (*Assinala duas ou mais opções em cruz ou em cruz e em simultâneo com palavra Uma certa e as restantes erradas*). Já para as respostas erradas foram usadas palavra/conjunto de palavras, “tipo emotivo”, “é um texto melódico” e “tipo musical” (*Erros em Outro Qual?*).

#### **4.3.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto literário**

O tipo de texto apresentado sob a forma de letra de música vem gerar nos alunos algumas dúvidas na sua identificação em relação ao “tipo”.

Julgamos que os alunos carecem de um trabalho sistemático com os textos escritos para as músicas, pelo que o seu reconhecimento como “tipo” fica aquém das expectativas.

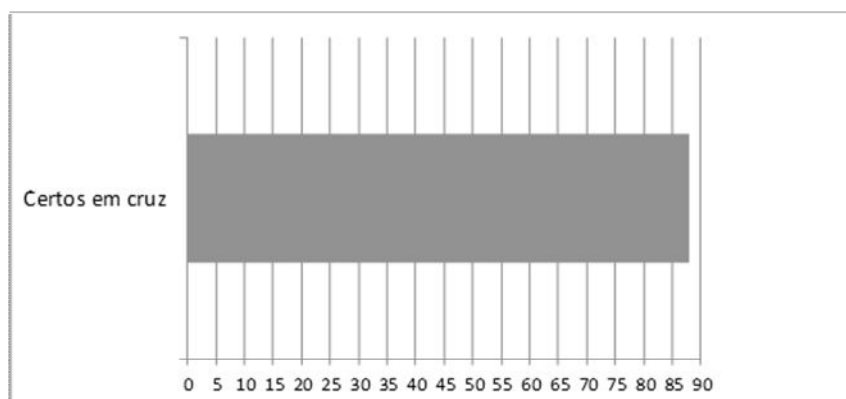
#### **4.4. Tipo de texto narrativo (ficha 5)**

*Boi Cardil* foi o texto apresentado no teste *a posteriori* para o tipo textual narrativo. Este poderia induzir a alguma confusão aos alunos, por dele fazer parte também a construção de um diálogo entre as personagens do texto.

No entanto, julgamos que, se o texto fosse em tudo igual (estrutura) ao teste *a priori*, poderíamos esconder a reação/ação dos alunos às aprendizagens já efetuadas. Desta forma, optámos por modificar um pouco a apresentação gráfica do texto apresentado nesta fase da investigação-ação (teste *a posteriori*).

#### 4.4.1. Gráficos referentes às respostas corretas

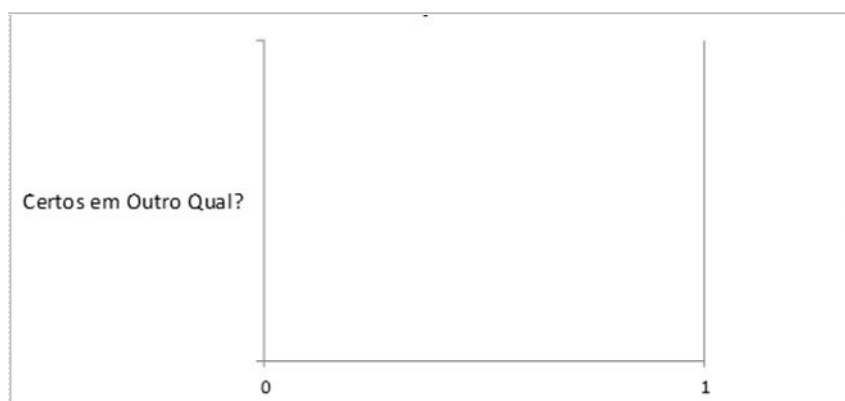
##### Ficha 5- Tipo narrativo



**Gráfico 73** - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz

Oitenta e oito alunos, dos cento e cinquenta e sete em estudo, respondem corretamente em forma de cruz.

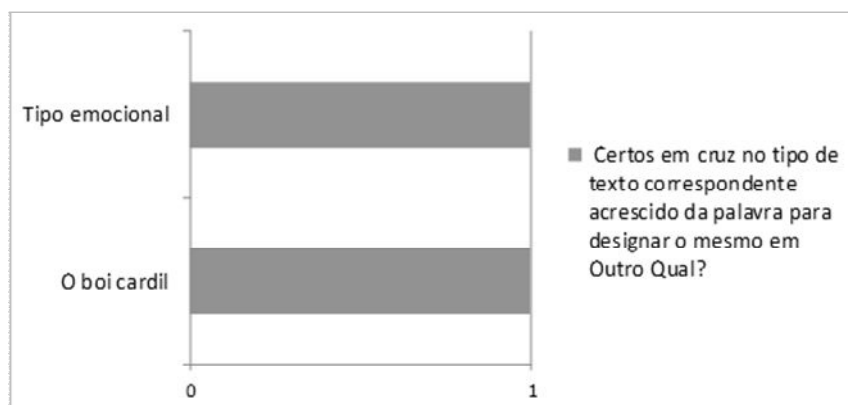
##### Ficha 5- Tipo narrativo



**Gráfico 74** - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual?

Nenhum aluno opta por responder de forma única através de palavra/conjunto de palavras para denominar o tipo de texto narrativo.

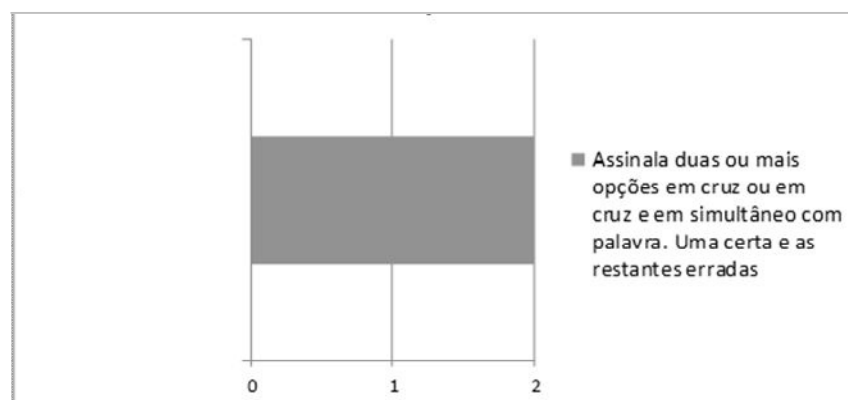
### Ficha 5- Tipo narrativo



**Gráfico 75** - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Dois alunos assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo tipo de texto apresentado. Um aluno optou por denominá-lo por “O boi cardil” e outro por “Tipo emocional”.

### Ficha 5- Tipo narrativo



**Gráfico 76** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Dois alunos sinalizam em mais do que uma cruz, sendo uma das opções realizada de forma correta.

#### 4.4.2. Gráficos referentes às respostas erradas

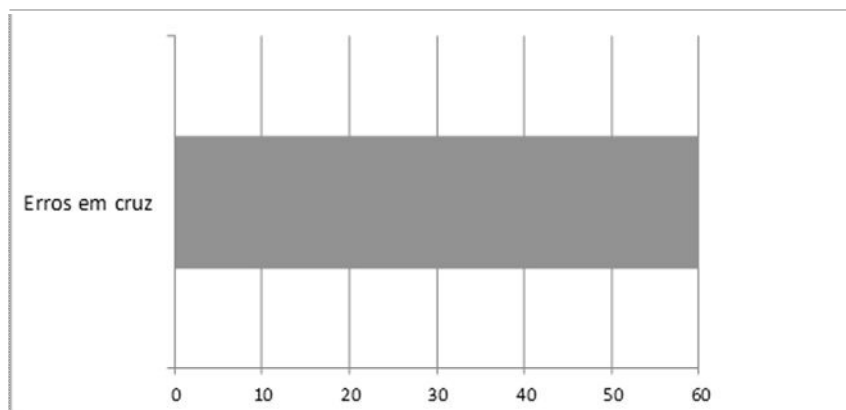
##### Ficha 5- Tipo narrativo



**Gráfico 77** - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado

Apenas um aluno diz não identificar o tipo textual associado ao texto apresentado.

##### Ficha 5- Tipo narrativo

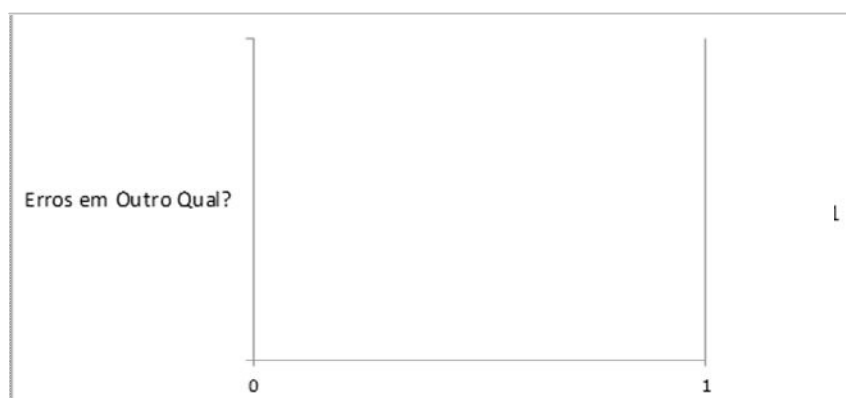


**Gráfico 78** - Número de alunos que assinala erro em cruz

Sessenta alunos respondem de forma errada através da sinalização em cruz.



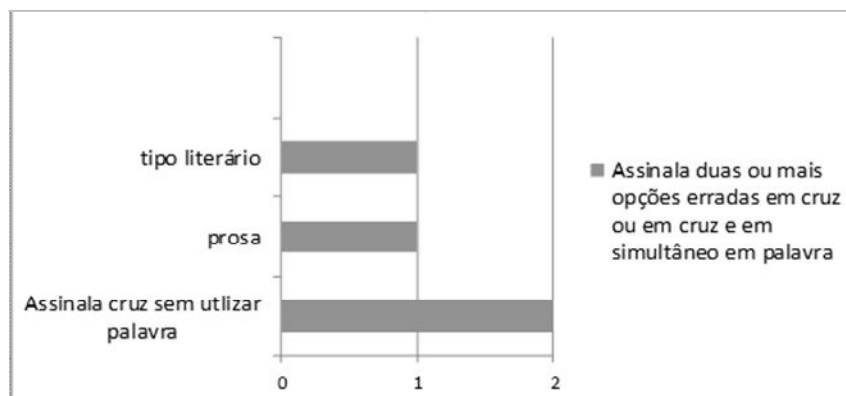
### Ficha 5- Tipo narrativo



**Gráfico 79** - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico

Nenhum aluno assinala o tipo textual de forma única através de palavra/conjunto de palavras.

### Ficha 5- Tipo narrativo



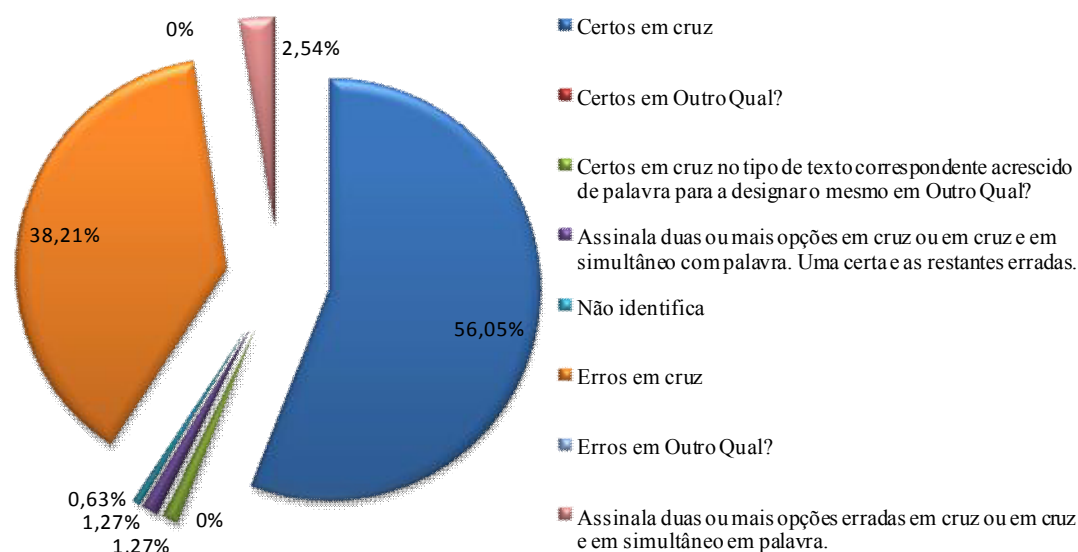
**Gráfico 80** - Número de alunos que assinalada com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico

Dois alunos assinalam com mais do que uma cruz de forma errada e dois alunos fazem-no de forma errada através de cruz e através de palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo

tipo de texto. A palavra/conjunto de palavras escolhidas por cada um desses alunos foram: “prosa” e “tipo literário”.

#### 4.4.3. Gráfico geral referente às respostas certas e erradas para o tipo de texto narrativo

##### 1. Ficha 5- Tipo narrativo



**Gráfico 81** - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto narrativo

Constatamos, através da avaliação dos resultados obtidos, haver um maior número de respostas certas em cruz (respostas realizadas de forma imediata) no teste *a posteriori* (56,05%), contrapondo aos 30,51% do teste *a priori*. É possível verificar também neste teste uma menor utilização de palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo tipo textual. Ainda assim, para as respostas corretas foram utilizadas a palavra/conjunto de palavras “O boi cardil” e “Tipo emocional” e para as respostas erradas, a palavra/conjunto de palavras “prosa” e “tipo literário”.

Julgamos que os valores apresentados são efetivamente preocupantes, se considerarmos ser este o tipo textual mais trabalhado/sistematizado dentro da sala de aula ao longo dos quatro anos de ciclo.

#### 4.4.4. Resumo global da avaliação do tipo de texto narrativo

Mais uma vez se verifica que o tipo textual e a forma do texto são geradores de confusão, não sendo por alguns alunos ainda dissociados.

Efetivamente, e apesar de este tipo textual ser o mais trabalhado dentro da sala de aula, verificou-se que o conhecimento explícito em relação à sua estrutura/elaboração é ainda insuficiente para alguns alunos.

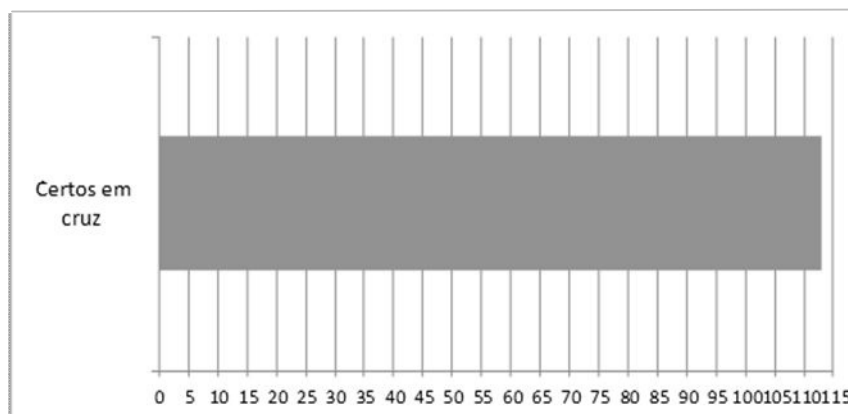
#### 4.5. Tipo de texto instrucional ou diretivo (ficha 5)

Para o tipo de texto instrucional ou diretivo foi escolhido o texto *Folheto de montagem*. Neste texto foi apresentada a informação acerca de um móvel e dados relativos à sua montagem.

Através da estrutura/elaboração do texto apresentado, seria perceptível aos alunos a identificação do tipo textual sem que fosse necessário acederem à compreensão literal do mesmo.

##### 4.5.1. Gráficos referentes às respostas corretas

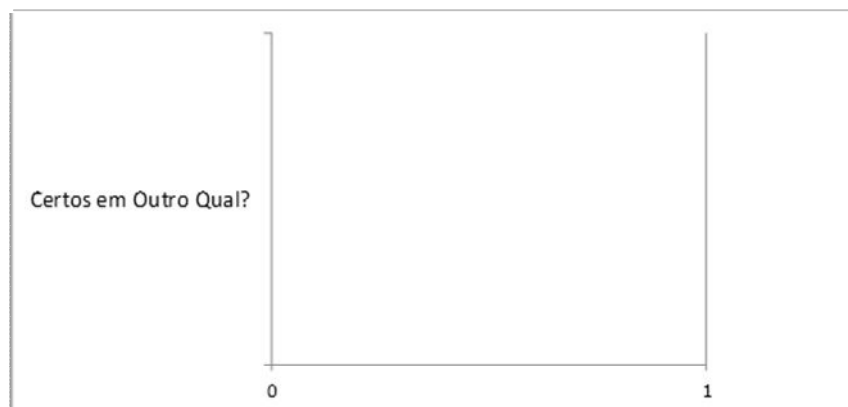
**Ficha 5- Tipo instrucional ou diretivo**



**Gráfico 82** - Número de alunos que assinalam corretamente em cruz

Cento e treze alunos responderam corretamente através de cruz.

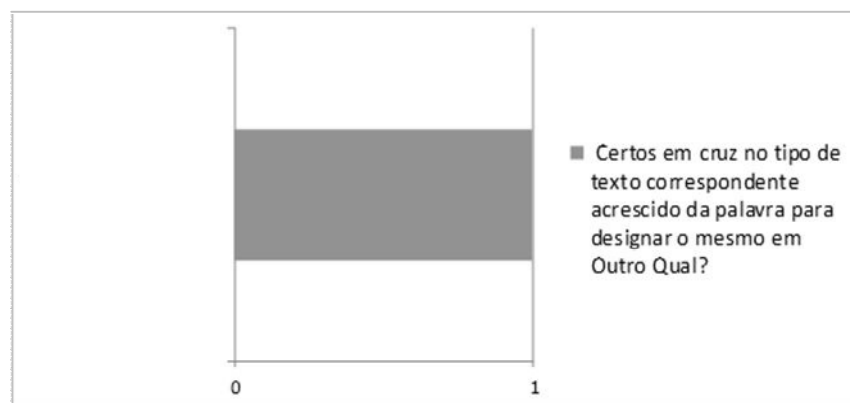
### Ficha 5- Tipo instrucional ou diretivo



**Gráfico 83** - Número de alunos que assinalam corretamente em Outro Qual?

Nenhum aluno denomina o texto de forma única através de palavra/conjunto de palavra

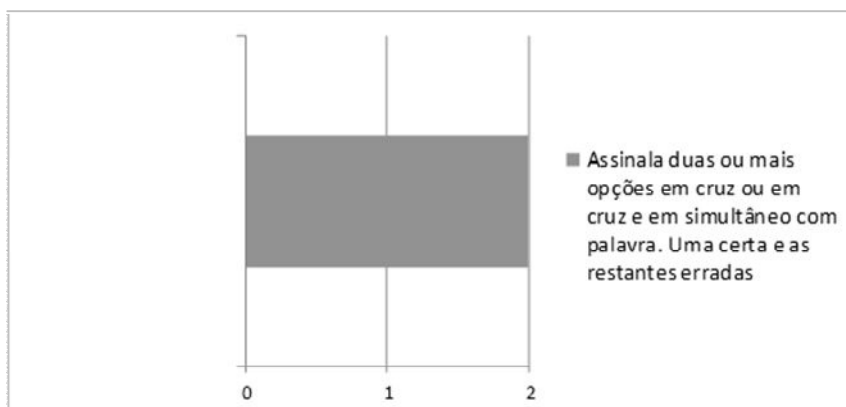
### Ficha 5- Tipo instrucional ou diretivo



**Gráfico 84** - Número de alunos que assinalam corretamente em simultâneo através de cruz e por palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Apenas um aluno assinala corretamente em cruz e em simultâneo através de conjunto de palavras, “Tipo instrucional ou diretivo”.

#### Ficha 5- Tipo instrucional ou diretivo

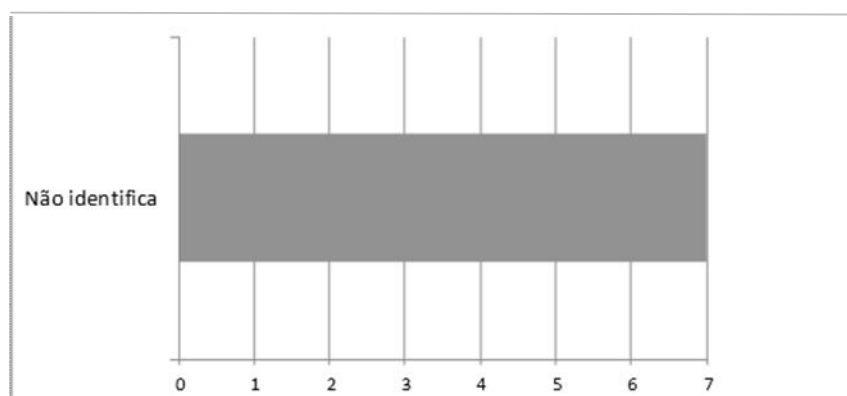


**Gráfico 85** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz a resposta, sendo uma certa e outra errada, ou respostas assinaladas em cruz errada e certa em palavra/conjunto de palavras. As palavras escolhidas para designarem o tipo de texto aparecem descritas no gráfico

Dois alunos assinalam de forma correta em cruz sem denominarem palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo tipo de texto.

#### 4.5.2. Gráficos referentes às respostas erradas

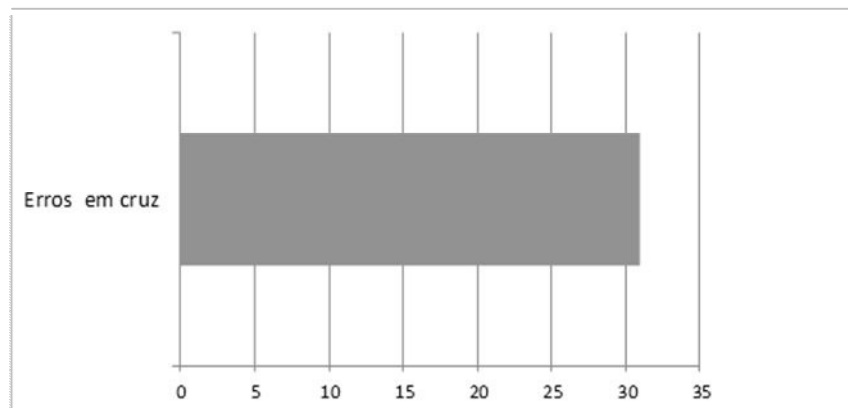
#### Ficha 5- Tipo instrucional ou diretivo



**Gráfico 86** - Número de alunos que não identifica o tipo textual apresentado.

Sete alunos não identificam o tipo de texto correspondente ao tipo textual apresentado.

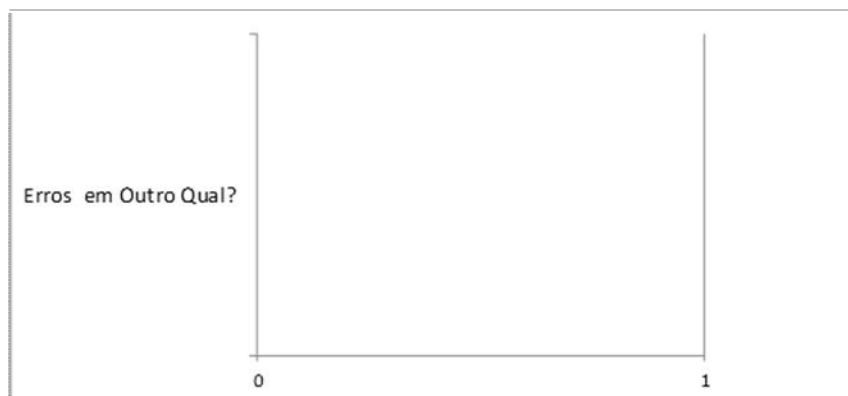
### Ficha 5- Tipo instrucional ou diretivo



**Gráfico 87** - Número de alunos que assinalam erro em cruz

Trinta e um alunos sinalizam de forma errada através de cruz.

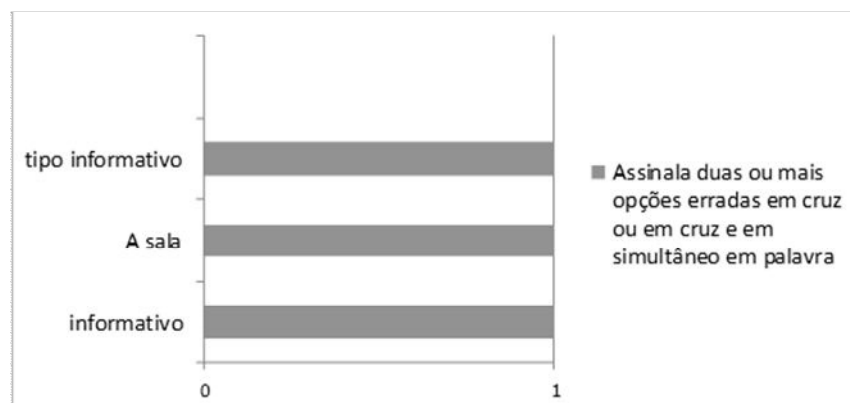
### Ficha 5- Tipo instrucional ou diretivo



**Gráfico 88** - Número de alunos que assinalam respostas de forma errada através de palavra/conjunto de palavras escolhida. As palavras utilizadas de forma incorreta são descritas no gráfico

Nenhum aluno assinala de forma única através de uma palavra/conjunto de palavras para denominar o tipo de texto apresentado.

### Ficha 5- Tipo instrucional ou diretivo

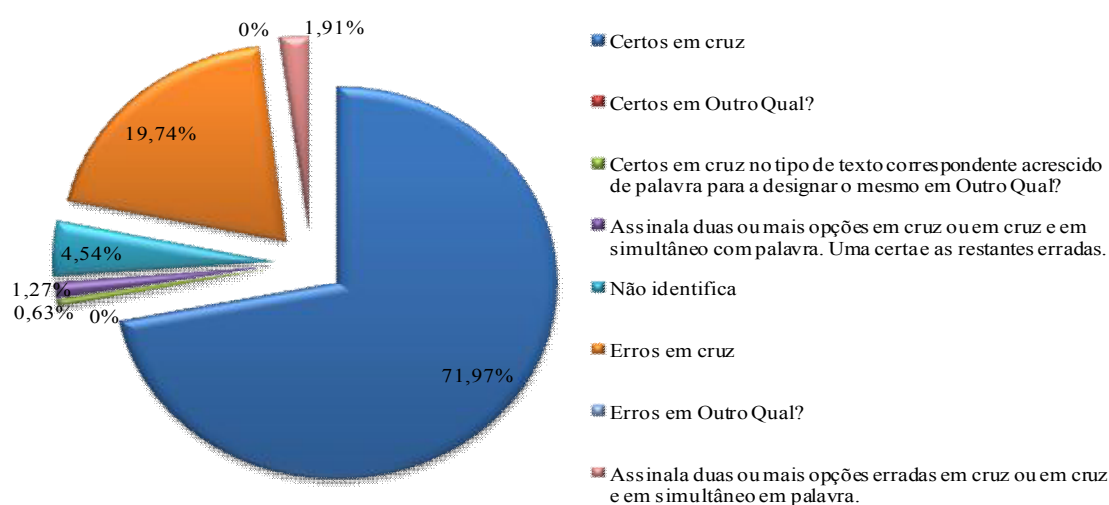


**Gráfico - 89** - Número de alunos que assinalam com mais do que uma cruz de forma errada ou respostas assinaladas com cruz errada e com palavra/conjunto de palavras utilizada incorretamente. As palavras utilizadas de forma incorreta aparecem descritas no gráfico

Três alunos respondem com cruz errada e em simultâneo com palavra/conjunto de palavras utilizadas incorretamente. Um aluno diz tratar-se do texto “informativo”, outro de “A sala” e outro ainda do “tipo informativo”.

### 4.5.3. Gráfico geral referente às respostas certas e erradas para o tipo de texto instrucional ou diretivo

#### Ficha 5- Tipo instrucional ou diretivo



**Gráfico 90** - Gráfico geral referente às respostas corretas e erradas para o tipo de texto instrucional ou diretivo

O teste do tipo instrucional foi o que mais respostas corretas teve no teste *a posteriori*. Cento e treze alunos (71,97%) respondem de forma correta através de cruz, contrastando com 4,54% de respostas dadas de forma errada igualmente em cruz. Ainda assim, foi utilizada palavra/conjunto de palavras para designar o mesmo, “Tipo instrucional ou diretivo”, sendo utilizadas para as respostas erradas as palavras “informativo”, “A sala” e “tipo informativo”.

#### **4.5.4. Resumo geral da avaliação do tipo de texto instrucional ou diretivo**

O tipo de texto instrucional ou diretivo teve resultados bastante satisfatórios. As respostas corretas atingem uma percentagem de 73,87%, opondo-se aos 27,19% das respostas erradas. Curiosamente, 71,97%, das respostas corretas (das 73,87%) dizem respeito às respostas corretas dadas através de cruz (de forma única).

Julgamos que tal facto se deve às aprendizagens realizadas para este tipo de texto.

### **5. CONCLUSÕES ACERCA DAS AVALIAÇÕES DOS TESTES *a priori* e *a posteriori***

Numa primeira fase (teste *a priori*), fomos não só surpreendidos pelo desconhecimento por parte dos alunos em relação à consciência dos modelos globais de organização de cada tipo de texto (competência metatextual), como também pelas designações atribuídas a cada um dos tipos textuais apresentados.

Julgamos que, para alguns alunos, ainda se verificava um desconhecimento em relação à estrutura/elaboração das diferentes tipologias textuais. A nossa convicção é reforçada não só pelos resultados totais obtidos nas respostas corretas, como nas respostas erradas.

No teste *a priori* e para o tipo de texto descritivo, depois de analisados os resultados, constatamos que 40,89% dos alunos responde de forma correta ao que lhes é solicitado, escrevendo palavra/palavras “Forte de S. João Baptista” e “Tipo informativo” em *Certos em cruz no tipo de texto correspondente acrescido de palavra para designar o mesmo em Outro*



*Qual?*. Para as respostas erradas, a percentagem é de 59,06%. Na escrita de palavra/palavras para as respostas erradas, utilizam palavra/palavras “informativo”, “poesia”, “Prosa” em *Erros em Outro Qual?*, “tipo conversacional”, “A Nossa Senhora da Assunção” e “O forte de Vila do Conde” em *Assinala duas ou mais opções erradas em cruz ou em cruz em simultâneo em palavra*.

No tipo de texto conversacional, as respostas apresentadas de forma correta são de 53,22% e os alunos apresentam palavra/palavras “diálogo” e “entrevista” em *Certos em Outro Qual?*, “interrogativo” em *Certos em cruz no tipo de texto correspondente acrescido de palavra para designar o mesmo em Outro Qual?* e “A entrevista” em *Assinala duas ou mais opções em cruz e em simultâneo com palavra. Uma certa e as restantes erradas*. Para as respostas erradas, o valor registado é de 46,73%, sendo a palavra/palavras utilizadas “informativo”, “prosa” em *Erros em Outro Qual?*, “Ana Maria Magalhães”, “Declarativo”, “uma aventura” e “A Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães” em *Assinala duas ou mais opções erradas em cruz ou em cruz e em simultâneo em palavra*.

No tipo de texto literário, regista-se o valor de 26,60% para as respostas corretas e são utilizadas palavra/conjunto de palavras pelos alunos “poema”, “poético”, “poesia” e “Tipo poético” em *Certos em Outro Qual?* e “tipo de poesia” em *Assinala duas ou mais opções em cruz ou em cruz e em simultâneo com palavra. Uma certa e as restantes erradas*. Nas respostas erradas, a percentagem é de 73,35%, sendo utilizadas a palavra/palavras “verso” em *Erros em Outro Qual?*, “salpico”, “História”, “O tesouro”, “O meu livro” e “A ilha que tem o tesouro” em *Assinala duas ou mais opções erradas em cruz ou em cruz e em simultâneo em palavra*.

No tipo de texto narrativo, as respostas corretas correspondem a 37,64%, sendo os vocábulos utilizados “O Tesouro da Felicidade” em *Certos em cruz no tipo de texto correspondente acrescido de palavra para designar o mesmo em Outro Qual?*, “liberdade”, “este tesouro”, “informativo” em *Assinala duas ou mais opções em cruz ou em cruz e em simultâneo com palavra. Uma certa e as restantes erradas*. Para as respostas erradas, o valor é de 62,32% e os alunos denominam-no “Acontecimento histórico”, “tipo histórico”, “informativo”, “Manuel António”, “prosa” em *Erros em Outro Qual?*, “A liberdade” e “Grande tesouro” em *Assinala duas ou mais opções erradas em cruz ou em cruz e em simultâneo em palavra*.

No tipo de texto instrucional ou diretivo, as respostas corretas correspondem a uma percentagem de 51,30%, sendo utilizadas palavra/palavras “receita” em *Certos em Outro*

*Qual?* e “bolo” em *Assinala duas ou mais opções em cruz ou em cruz e em simultâneo com palavra. Uma certa e as restantes erradas*. Para as respostas erradas, verificamos uma percentagem de 48,68%, sendo utilizados os vocábulos “culinária”, “prosa”, “informativo” e “tipo explicativo” em *Erros em Outro Qual?*, “chocolate”, informativo”, “O bolo delicioso” em *Assinala duas ou mais opções erradas em cruz ou em cruz e em simultâneo em palavra*.

A nossa experiência enquanto docente revela que grande parte dos alunos não acedeu à compreensão de “tipos de texto” pelo que, aquando da questão colocada no teste *a priori*, esta não se torna perceptível para os alunos. Não raras foram as vezes em que se verificou a predominância da “forma” em favor do “tipo” de texto, assim como palavra/palavras atribuídas de forma arbitrária para designar o mesmo tipo textual.

Numa segunda fase da avaliação (teste *a posteriori*), os resultados obtidos são significativamente diferentes. Assim, relativamente ao tipo de texto descritivo, a percentagem de respostas corretas é de 71,96%, sendo a palavra/palavras utilizadas para designar o mesmo tipo textual “narrativo” e “O Portugal” em *Certos em cruz no tipo de texto correspondente acrescido de palavra para designar o mesmo em Outro Qual?*. As respostas erradas representam 28,01% do total, sendo utilizada a palavra/palavras “tipo conversacional” em *Assinala duas ou mais opções erradas em cruz ou em cruz e em simultâneo em palavra*.

No tipo de texto conversacional, 74,51% dos alunos respondem de forma correta ao que lhes é solicitado, utilizando a palavra “diálogo” em *Certos em Outro Qual?* para se referirem ao texto apresentado. Verifica-se uma percentagem de 25,46% de respostas erradas, sendo utilizado os vocábulos “carta” em *Erros em Outro Qual?* “O André Sardet”, “descritivo” e “narrativo” em *Assinala duas ou mais opções erradas em cruz ou em cruz e em simultâneo em palavra* para designarem o mesmo tipo de texto.

No tipo de texto literário, 59,86% identificam corretamente o tipo textual, sendo utilizados os vocábulos “poema” em *Certos em Outro Qual?*, “Consegues adivinhar o quanto gosto de ti” em *Certos em cruz no tipo de texto correspondente acrescido de palavra para designar o mesmo em Outro Qual?*, “musicativo” e “tipo adivinhador” em *Assinala duas ou mais opções em cruz ou em cruz e em simultâneo com palavra. Uma certa e as restantes erradas*. Para as respostas erradas, verifica-se uma percentagem de 40,11% e a palavra/palavras utilizadas pelos alunos para designarem o mesmo são: “tipo musical” “é um texto melódico” e “tipo emotivo” em *Erros em Outro Qual?*.

No tipo de texto narrativo, os valores apresentados no gráfico para as respostas corretas dizem respeito a 58,59%, sendo utilizadas palavra/palavras “Tipo emocional” e “O boi cardil” em *Certos em cruz no tipo de texto correspondente acrescido de palavra para designar o mesmo em Outro Qual?*. Para as respostas erradas, o valor é de 41,38% e os alunos utilizam os vocábulos “tipo literário” e “prosa” em *Assinala duas ou mais opções erradas em cruz ou em cruz e em simultâneo em palavra*.

No tipo de texto instrucional ou diretivo, o resultado para as respostas corretas é de 73,87%, sendo utilizado pelos alunos o vocábulo “tipo instrucional ou diretivo” em *Certos em cruz no tipo de texto correspondente acrescido de palavra para designar o mesmo em Outro Qual?*. Para as respostas erradas, a percentagem é de 26,19%, sendo utilizada palavra/palavras “tipo informativo”, “A sala” e “informativo” em *Assinala duas ou mais opções erradas em cruz ou em cruz e em simultâneo em palavra*.

Depois de analisados todos os gráficos, é possível concluir que o tipo de texto conversacional foi o que obteve o maior número de resposta corretas, quer no teste *a priori* (53,22%), quer no teste *a posteriori* (74,5%). A avaliação destes resultados demonstra haver melhorias bastante significativas entre os dois testes aplicados aos alunos. Julgamos que numa primeira fase (*teste a priori*) a palavra “conversacional” ajudou os alunos na associação com as palavras “diálogo e conversa”, o que beneficiou os resultados obtidos neste tipo textual numa primeira fase.

O tipo de texto instrucional ou diretivo foi também reconhecido pelos alunos. Os resultados considerados corretos, quer do teste *a priori*, quer do teste *a posteriori*, são bastante significativos, em relação às demais tipologias textuais apresentadas. Verifica-se que, no teste *a priori*, 51,30% dos alunos responde de forma considerada correta, tendo a percentagem subido para o teste *a posteriori* ao atingir 73,87%. cremos que o uso deste tipo textual no dia a dia através das receitas culinárias, das grelhas televisivas ou de folhetins de remédios, entre outros, fez com que houvesse uma melhor e maior sistematização deste tipo de texto. Numa primeira fase (*teste a priori*) julgamos, tal como previmos para o texto do tipo conversacional, haver uma aproximação à palavra designada para o tipo de texto apresentado, “instrucional”. Os alunos parecem não revelar grandes dificuldades quando apresentada a palavra/conjunto de palavras para designarem o mesmo de forma correta, identificando-o de forma satisfatória.

O texto do tipo descritivo, numa primeira fase (teste *a priori*) fez com que nos questionássemos acerca do desconhecimento da palavra utilizada, “descritivo”. Sendo certo que a descrição é trabalhada no 1º Ciclo, quer ao nível das personagens, quer ao nível dos espaços e das propriedades dos objetos, entre outros, os alunos parecem não reconhecer a palavra “descritivo” como forma de chegar à produção/elaboração do texto realizado. No entanto, os resultados são satisfatórios em relação a este tipo textual após as aprendizagens realizadas (teste *a posteriori*) se atendermos aos resultados obtidos. Assim, as respostas consideradas corretas são de 40,89% no teste *a priori*, contrapondo com 71,96% do teste *a posteriori*. Houve, de facto, melhorias muito significativas quando comparados ambos os testes realizados pelos alunos.

Surpreendentemente, o texto do tipo narrativo ficou muitíssimo aquém do esperado. Sendo este o texto mais trabalhado em contexto sala de aula, fomos surpreendidos com o não reconhecimento da forma como o mesmo se planeia e se constrói. Mais uma vez se comprova que os alunos não têm consciência do modelo global de organização do tipo narrativo. Ainda assim, as respostas consideradas corretas apresentam-se no teste *a posteriori* com melhores resultados, muito embora devessem, em nosso entender, ter sido mais positivos.

Aquando da apresentação do tipo de texto literário, parece inegável haver por parte dos alunos um desconhecimento em relação ao conceito e à palavra “literário”. Este tipo textual apresentou no teste *a priori* valores de 26,60% para as respostas consideradas corretas e para o teste *a posteriori* de 59,86%. Ainda que tenham sido realizadas aprendizagens acerca deste tipo textual antes do teste *a posteriori*, julgamos que os resultados não se apresentaram tão positivos quanto o desejado. O facto de os alunos estarem perante a letra de uma canção parece ter gerado alguma confusão aos mesmos, ainda que esta tivesse sido apresentada em verso.

Como constatado nos resultados obtidos, há efetivamente dificuldades por parte dos alunos no reconhecimento da composição, construção/elaboração das diferentes tipologias textuais. É possível verificar que não raras são as vezes em que as respostas são dadas de forma arbitrária. Tal facto deve-se às respostas dadas através de uma palavra ou conjunto de palavras escolhidas pelos alunos aquando da pergunta solicitada. Julgamos que, se houvesse um conhecimento explícito em relação aos tipos de texto, as respostas teriam sido dadas em “*Certos em cruz*”, sem que fossem nomeadas palavras para designarem o mesmo tipo de texto. Assim, consideramos haver a necessidade de uma maior eficácia nas aprendizagens a

realizar ao nível da escrita, quer no conhecimento de técnicas básicas de organização textual, designadamente tipos de texto, quer na familiarização com esquemas de planificação.

Ainda assim, verificamos que, após as aprendizagens efetuadas pelos alunos, o conhecimento das tipologias textuais é efetivamente melhor, tendo os alunos um resultado positivo quer em relação à estrutura/elaboração das diferentes tipologias textuais, quer em relação à forma como os mesmos se apropriam de palavra/conjunto de palavras para os designar.

Verifica-se, à semelhança de outros estudos já realizados no âmbito do ensino, que é urgente um conhecimento explícito em relação às aprendizagens efetuadas ao longo do 1º ciclo de ensino básico.



**PARTE IV**  
**CONCLUSÕES**





## CONCLUSÕES

«A atividade de classificar textos confere sistematicidade a um conjunto de objetos que, de outra forma, seriam perspectivados como avulsos e desordenados. Deste modo, serve para aproximar, para irmanar entidades diferentes, a partir de um ou mais critérios que permitem integrar na mesma classe» (Silva, 2012:31).

Ainda que os textos, na sua heterogeneidade tipológica, se apresentem como um conjunto potencialmente infinito, classificá-los, inserindo-os em classes definidas e delimitadas, com base em características relevantes, permite-nos interpretá-los de forma adequada, e por isso, mais eficazmente. Conhecer diferentes classificações e os modos como se organizam os textos é uma forma de tornar o ato comunicacional mais eficaz.

«Todos os textos têm algo em comum: entre as propriedades suscetíveis de serem consideradas, aproxima-os o facto de serem textos. Mas, simultaneamente, todos eles são diferentes, singulares, únicos» (Silva, 2012:39).

Os resultados das provas de avaliação nacionais e internacionais dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico não deixam dúvidas quanto à necessidade urgente de melhorar as práticas de ensino-aprendizagem ao nível da escrita na Língua Portuguesa. As técnicas básicas de construção, organização/elaboração dos diferentes tipos de texto, assim como a familiarização das diversas planificações e esquemas mentais a produzir aquando da produção textual, ficam muito aquém de uma aprendizagem efetiva a realizar neste ciclo de ensino, afetando a compreensão textual.

É nossa preocupação que os alunos continuem a aceder à construção de textos de forma arbitrária, sem que lhes seja dada a oportunidade de um contacto efetivo com as aprendizagens das “regras” de construção/elaboração textuais. Ainda que os tipos textuais tenham sido trabalhados em contexto sala de aula ao longo dos quatro anos de ensino do 1º Ciclo, julgamos poder inferir que não raras são as vezes em que a construção textual é realizada quase de forma arbitrária, sem que haja uma verdadeira perceção do processo de construção/elaboração dos textos. O fraco domínio dos diferentes tipos textuais propicia uma fraca compreensão textual, por não se gerar o processo dialético de construção ativa entre

leitor e texto. Como menciona Carvalho (2011), o leitor em contacto com o texto constrói de forma progressiva a interpretação e a atribuição de significado para melhor aceder à sua compreensão. Também Cooper (1986) afirma que a interação entre leitor e texto está na base da compreensão textual, encontrando-se relacionadas a informação apresentada pelo autor e a informação registada e armazenada na memória do indivíduo. Esta interação é, segundo o autor, um processo em constante elaboração e construção, só realizável através das pistas deixadas em aberto pelo texto e pela correlação de esquemas mentais já elaborados. Concordamos com Tapia (1995), Lencaster (2003), van Dijk (2012) aquando das suas tomadas de posição sobre os esquemas mentais. Os autores referem que um melhor contacto efetivo com um todo textual possibilita uma organização mental e uma preparação para a abordagem do conteúdo do texto, que em muito facilita a compreensão textual.

Segundo esta linha de raciocínio, julgamos poder inferir que a compreensão textual só será possível se efetivamente houver um conhecimento explícito da construção dos diferentes tipos de texto. Segundo Todorov (1978), só é possível a desconstrução do que adquirimos com conhecimento pleno, pelo que o leitor deverá ser capaz de utilizar estratégias de compreensão textual, habilidades linguísticas, conhecimento de e sobre o mundo, assim como processos de descodificação de mensagem para melhor aceder à produção textual. Ao ato de compreender o texto está subjacente perceber a intenção, manipular informação implícita, construir conhecimento, ser proativo e saber produzir sentido.

Pelas razões mencionadas anteriormente, é possível concluir que os alunos hoje encontram dificuldades em utilizar estratégias que dinamizem o ato da compreensão leitora. Foi esta tomada de consciencialização que fez com que avançássemos para investigação, escolhendo como metodologia a investigação-ação, por nos parecer a mais indicada para o estudo. Acreditamos que a investigação-ação, desenvolvida à luz da situação com que opera (realidade), mostra-se significativa para o nosso estudo por se apresentar como uma metodologia que assume a responsabilidade de decidir quais as mudanças a implementar e quais as práticas a alterar em determinado contexto social, permitindo ativar consciências críticas nos profissionais com que interage. Kremmis (1989) refere a investigação-ação como um processo de planificação-ação-observação-reflexão, que se desenvolve em forma de espiral, isto é, desenvolve-se numa sucessão de processos cíclicos, geradores de mudança e de avaliações constantes, pressupondo a introdução de novos ciclos (Coutinho et al, 2009).

Ficou para nós claro ser urgente o conhecimento explícito da construção/elaboração dos diferentes tipos de texto, não só a realizar nas aprendizagens pelos e com os alunos, como a partilhar com os docentes, por se verificar também neste alguma confusão entre tipos de texto e géneros textuais.

A consciencialização do trabalho a realizar com os diferentes tipos de texto no ensino, onde as “regras” de construção/elaboração sejam claras (conhecimento explícito na escrita e na leitura), assume um papel preponderante nas aprendizagens a efetuar com os nossos alunos. Só assim é possível haver uma efetiva construção mental dos esquemas dos tipos textuais, que facilitaria a compreensão textual. cremos que o reconhecimento das tipologias textuais permite uma melhor compreensão por facilitar a abordagem dos textos, possibilitando ao leitor/falante mobilizar/inferir conhecimentos/aprendizagens que foi realizando e construindo no seu contacto com o mundo, quer por mobilizar uma composição já conhecida, quer por possibilitar o relembrar de esquemas mentais que foram sendo trabalhados ao longo dos quatro anos de ensino.

Como afirma Adam (1992), o texto é uma entidade complexa que deve ser caracterizada através de sequências textuais, sendo que uma delas prevalecerá sobre as outras, tornando-se por isso dominante. Ainda segundo Bronckart (1999), os textos apresentam-se como um produto de combinação e de articulação de diferentes sequências textuais, obrigando ao seu conhecimento por serem vistas como protótipos. Adam apoiou o seu estudo em Bakhtin[e] ao apropriar-se da definição postulada pelo autor, não só em relação à estabilidade dos enunciados, estabilidade que fixou nas sequências prototípicas, como em relação aos géneros de discurso primários e secundários. Assim, Bakhtin[e] (2006) refere que os enunciados são formas relativamente estáveis de discurso, sendo certo que cada falante escolhe um género de discurso específico de um determinado campo de atividade humana (géneros primários ou secundários, conforme a especificidade a que se destinam).

Acreditamos que a dinâmica do texto é gerada sempre que o leitor reconhece as “regras” da construção/elaboração dos tipos de texto, e que, após o contacto com este, o leitor/falante se prepara de imediato para aceder à sua compreensão. Se os alunos não reconhecem a construção/elaboração dos tipos textuais com que contactam, ser-lhes-á impossível dominarem os géneros, que utilizam como ferramenta na heterogeneidade composicional dos textos. Ainda que os géneros sejam realizações linguísticas definidas por propriedades

sociocomunicativas (Marcuschi 2002), só terão uma realização plena se os tipos de texto, concepções pragmáticas ligadas a “regras” orientadoras (aspetos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempos verbais) forem conhecidos pelos demais. Para Marcuschi (2002), os géneros textuais têm uma difícil definição. O autor refere que, quando se dá a realização empírica aos géneros textuais, estão também a realizar-se os tipos de texto, porque os géneros dependem da construção/elaboração dos diferentes tipos de texto.

Como abordado na PARTE I, Adam retoma os estudos de Bakhtin[e] e dá-lhes novo rumo, referindo as sequências textuais e os tipos de texto. Mais tarde Marcuschi estabelece as diferenças entre os tipos de texto e os géneros textuais.

A nossa experiência enquanto docente diz-nos que, quanto melhor dominarmos os géneros textuais, mais facilmente transpomos para as nossas composições uma certa individualidade discursiva, adaptando o género ao nosso próprio discurso. É indiscutível que a experiência discursiva de cada falante se desenvolve numa interação constante com os enunciados dos outros, pelo que um desconhecimento em relação aos mesmos não permite ao falante uma “habilidade” desconstrutiva do enunciado do outro, dificultando a produção de enunciados capazes de permitirem uma escolha concreta dos géneros discursivos a utilizar aquando do seu próprio discurso. O facto de moldarmos o nosso discurso tendo como preocupação o outro potencia que nos seja mais fácil aceder ao discurso alheio, ficando com a sensação do conjunto de discurso que daí advém. Desta forma, afirmamos, tal como Bakhtin[e] (2006), que o enunciado do falante está não só intimamente ligado à relação que o próprio falante tem com o seu enunciado, como com a relação que mantém com os enunciados dos outros falantes.

Sendo a compreensão leitora um processo dialético de construção entre leitor e texto, é fácil compreender que um não reconhecimento da construção/elaboração textual implicará uma má “gestão” por parte das habilidades linguísticas, da motivação, do conhecimento de e sobre o mundo, o que dificultará a descodificação da mensagem ao leitor/falante.

A este propósito, a pesquisa que efetuámos, quer no Programa de Português do Ensino Básico, quer nas Metas Curriculares de Português, assim como no Caderno de Apoio da Aprendizagem da leitura e da escrita (LE), mostra que existe um apelo à construção/elaboração dos tipos de texto, mas que nem sempre a abordagem se realiza de forma direta e concreta. Salienta-se alguma falta de clarividência, o que acaba por não ser só prejudicial para os professores, como para os alunos, cujo conhecimento e aprendizagens a

realizar acabam por ficar aquém de um saber rigoroso e efetivo que seria expectável ao longo do 1º Ciclo de Ensino.

No Programa de Português do Ensino Básico é referido o “género literário”. Ora, esta tomada de posição neste documento orientador das aprendizagens a realizar pelo e com os alunos vem trazer alguma confusão aos docentes, ao contradizer o Dicionário Terminológico (DT) na nomeação das regras de construção/elaboração para os textos: conversacionais; instrucionais ou diretivos; literários; argumentativos; narrativos; descritivos; expositivos e preditivos. Poderão os professores abrir precedentes quanto à escolha a efetivar perante os textos, no que diz respeito à caracterização destes, isto é, usar de livre arbítrio quer a opção de género literário ou de tipo literário?

Ainda nos três documentos, é possível constatar a quase ausência da referência a “género”, e quando referida, nem sempre é realizada por forma a proporcionar uma aprendizagem rigorosa e efetiva. Não raras são as vezes em que se dá pela existência de mesclas entre tipos e géneros textuais, isto é, parece não haver um critério lógico entre a escolha de uns em prol de outros.

É notória também alguma confusão na aquisição do conceito de tipos textuais, desde logo, aquando da nomeação para a tipologia “informativo-expositivo” e “texto explicativo”. O DT não faz referência ao texto informativo e ao texto explicativo como protótipo textual. Sendo o DT um documento que se destina a constituir uma referência para as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas/área de Português, bem como para a produção de documentos pelo Ministério da Educação em matéria de ensino, seria pertinente a utilização de designações iguais para aprendizagens análogas.

Sendo estes três documentos muitíssimo relevantes e orientadores para o apoio às práticas docentes, parece-nos que a utilização questionável das palavras “género”, “tipo” e “texto” pode pôr em causa as aprendizagens a realizar de forma rigorosa e efetiva acerca dos textos, prejudicando concomitantemente a compreensão textual.

Seria expectável encontrar ao longo destes documentos um maior rigor, “levado” até aos docentes, no que diz respeito aos tipos e géneros textuais. As confusões concetuais e terminológicas nos documentos oficiais não são positivas para o trabalho dos professores. Como afirma o Caderno de Apoio, «o leitor que conhece melhor o tópico ou tem mais experiência com o tipo de texto está em melhores condições do que os outros para identificar

a informação pertinente e relacionar a informação nova com os seus conhecimentos» (Caderno de Apoio, 2012:14).

A investigação foi implementada e realizada em contexto escolar com a duração de cinco aulas, tendo sido organizada em três fases distintas. Uma primeira fase, teste *a priori*, correspondente à entrega de textos aos alunos para averiguação das aprendizagens realizadas ao longo do 1º Ciclo face aos tipos de texto: descritivo; conversacional; literário; narrativo; instrucional ou diretivo. Uma segunda fase, intervenção, onde foram lecionadas três aulas por parte da investigadora, por forma à realização da sistematização acerca da elaboração/estruturação das tipologias textuais. E uma terceira fase, teste *a posteriori*, onde foram de novo entregues textos aos alunos, para averiguar quais os resultados obtidos após as aulas dadas na fase da intervenção. Esta terceira fase permitiu comparar/avaliar os valores apresentados no teste *a priori* e no teste *a posteriori*. Foram estes valores que foram trabalhados para que se chegasse à conclusão da investigação.

Depois de analisados os resultados do estudo, constatámos que, no teste *a priori*, grande parte dos alunos parece não aceder à compreensão de “tipo”, pelo que, aquando da questão colocada, esta não é perceptível para todos de igual forma, sendo notória também alguma confusão entre forma e tipo textual.

O tipo de texto conversacional foi, nesta fase, o que obteve o maior número de respostas corretas, seguindo-se o tipo de texto instrucional ou diretivo, tipo de texto descritivo, tipo de texto narrativo e, por fim, tipo de texto literário.

Julgamos poder inferir que algumas das respostas obtidas no teste *a priori* são resultado da aproximação das palavras colocadas no questionário ao aspeto formal do texto apresentado. Isto é, determinados géneros textuais permitem aos alunos aceder ao tipo textual correspondente sem que tenham verdadeira perceção da forma como se constroem/elaboram, ou seja, a forma do género textual alude de imediato para o tipo de texto correspondente, sem que haja um verdadeiro e efetivo conhecimento acerca deste.

Curiosamente, o tipo de texto narrativo, amplamente trabalhado em sala de aula, foi o penúltimo pior resultado por apresentar menor número de respostas corretas, seguindo-se o tipo de texto literário.

Já depois da fase da intervenção e de analisados os resultados do teste *a posteriori*, é possível verificar melhorias significativas nas aprendizagens realizadas se comparados os resultados obtidos no teste *a priori* com os do teste *a posteriori*.

Os tipos de texto conversacional, instrucional e descritivo mantêm-se em posição similar à do teste *a priori*, ainda que as respostas dadas de forma correta sejam para o teste *a posteriori* em número bastante maior, isto é, há um maior número de respostas corretas quando comparados o primeiro e o segundo testes.

Apesar de os resultados mostrarem ter havido melhorias significativas nas aprendizagens realizadas, surpreendentemente o texto do tipo narrativo fica mais uma vez muitíssimo aquém dos resultados esperados. A nossa experiência enquanto docente revela-nos que, muito embora o texto do tipo narrativo seja o mais trabalhado em contexto sala de aula numa grande diversidade de tarefas, os alunos não fazem o reconhecimento da forma como o mesmo se planeia e se constrói, não tendo consciência do modelo global de organização do tipo de texto correspondente ao texto narrativo.

Assim, as dificuldades de organização, estruturação e planificação textuais continuam patentes no término dos quatro anos de ensino, revelando um fraco domínio da escrita. Os alunos não têm consciência dos modelos globais de organização de cada tipo de texto (competência metatextual), desconhecendo as designações elencadas a cada um deles.

Desta forma, a transição entre um conjunto de ocorrências do texto com uma certa organização, modelo geral e abstrato como “tipo” fica aquém de um conhecimento/aprendizagem, pelo que um trabalho de consciência metalinguística no que diz respeito aos tipos textuais seria útil aos alunos, quer no reconhecimento dos textos como leitores, quer na realização de novos textos como produtores.

Ao longo da investigação, muitas questões foram sendo levantadas e detalhadamente analisadas por nos parecer, em rigor, haver uma confusão generalizada não só por parte dos alunos, como também pelos docentes nos quais à altura nos incluíamos, em relação às diferenças existentes entre tipo textual, género e forma de texto. A nossa experiência como investigadora mostrou haver ainda muito por fazer para que os tipos textuais sejam abordados de forma explícita, por nos parecer que muitas vezes as “regras” de que se encontram dependentes os tipos textuais são esquecidas por um conjunto ainda vasto de professores. Muitos dos docentes com quem temos tido o prazer de trabalhar continuam a realizar as

aprendizagens dos tipos textuais pela proximidade a textos congêneres aos que pretendem que os alunos trabalhem, sem que efetivamente lhes seja proporcionada a possibilidade de aprenderem a forma como se constroem/elaboram. Não raras são as vezes em que se misturam as aprendizagens com os tipos textuais e género.

No momento em que nos dispusemos a avançar com a investigação, a receptividade dos colegas e dos alunos foi grande e não houve qualquer obstáculo à sua realização. No entanto, a planificação inicial previa um período mais alargado para a concretização da investigação em contexto sala de aula (entre a 1ª e 5ª aula), por forma a garantir uma maior sistematização das aprendizagens realizadas ao longo das aulas lecionadas pela investigadora. Devido à proximidade da realização dos exames do quarto ano, deparámo-nos com um espaço de tempo menor entre as aulas lecionadas, o que não permitiu uma maior sistematização dos conteúdos abordados. Esta sistematização poderia ter levado a uma melhoria dos resultados obtidos no conhecimento e abordagem dos tipos de texto por parte dos alunos e até dos colegas que sempre se mostraram curiosos e atentos ao trabalho que íamos realizando. Os objetivos a que nos propúnhamos aquando da proposta para a realização desta investigação (doutoramento) foram cumpridos, tendo a metodologia investigação-ação sido fulcral para a realização do estudo. Entre perguntas e respostas que íamos fazendo, obtínhamos reflexões constantes em relação às práticas que íamos realizando.

O trabalho de investigação realizado revestiu-se de grande importância para nós enquanto docente, não só por nos ter proporcionado aprendizagens com as quais tínhamos pouco contacto, como por poder transmitir essas aprendizagens ao grupo de docentes com quem trabalhamos, que nos têm solicitado para esta temática. Desta forma, tem-nos sido possível realizar um trabalho de ensino explícito muito gratificante, onde a partilha se tem mostrado dignificadora das práticas a realizar no ensino.

Ao longo da investigação algumas fragilidades foram encontradas. Desde logo, julgamos que teria sido importante um maior intervalo de tempo entre a parte da intervenção, segunda fase, e a aplicabilidade dos textos na terceira fase; no entanto, esta foi-nos completamente impossível devido a outras atividades em que se encontravam envolvidas as turmas do 4º ano. Teria sido importante também que os docentes tivessem continuado o trabalho de



sistematização num maior número de textos, por forma a uma maior consolidação das aprendizagens e reconhecimentos efetuados ao longo das três aulas dadas pela investigadora.

No entanto, esta investigação não se dá por terminada. É próprio da investigação-ação haver um longo caminho a percorrer e muitas outras investigações podem ser realizadas neste âmbito.

Seria interessante um novo estudo onde se pudesse ter uma dimensão mais ampla do ponto de vista sincrónico (mais turmas, de vários anos, de outras escolas, do mesmo ano ou de outros anos) ou do ponto de vista diacrónico (por exemplo, acompanhando as mesmas turmas ao longo de vários anos); ou contrastivo, por exemplo (comparando turmas de diferentes países para perceber quais as opções mais eficazes em diversos contextos).

Muito está ainda por fazer, obrigando a constantes reflexões por parte dos professores/investigadores, que não podem dar por concluídos estudos desta grandeza, que têm por objetivo melhorar as práticas no ensino.

É para nós claro que os géneros textuais são um suporte à comunicação discursiva, pelo que cada falante deve ser capaz de fazer uma escolha em relação ao género de discurso a utilizar. Parece poder concluir-se, portanto, que são necessárias algumas alterações no processo ensino-aprendizagem da escrita e no conhecimento sobre a construção/elaboração dos tipos de texto.



## BIBLIOGRAFIA

Adam, Jean-Michel (1984). *Le récit*. Paris: PUF.

Adam, Jean-Michel (1985). Quels types de textes?. *Le français dans le monde*, 192, pp. 39-43.

Adam, Jean-Michel (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Éditions Nathan.

Adam, Jean-Michel (1993). *La description*. Paris: PUF.

Adam, Jean-Michel (1994). *Le texte narratif*. Paris: Éditions Nathan.

Adam, Jean-Michel (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Éditions Nathan.

Adam, Jean-Michel (2001a). Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire?. *Langages* 141, pp.10-27.

Adam, Jean-Michel (2001b). En finir avec les types de textes. In Ballabriga, Michel (Org.). *Analyse des discours. Types et genres. Communication et interprétation*. Toulouse: EUS, pp. 25-43.

Adam, Jean-Michel (2002a). Récit. In Charaudeau, Patrick, & Dominique Maingueneau (Dir.) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil, pp.484-487.

Adam, Jean-Michel (2002b). Texte. In Charaudeau, Patrick, & Dominique Maingueneau (Dir.) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil, pp.570-572.

Adam, Jean-Michel (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Éditions Nathan.

Adam, Jean-Michel, & André Petitjean (2006). *Le texte descriptif*. Paris: Armand Colin.

Adam, Jean-Michel (2011). *A linguística Textual: Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.

Alves, Cidália Laurinda da Costa (2012). *Complexidade estrutural em histórias lidas e produzidas em crianças do 1º Ciclo: uma abordagem educativa*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. Porto: Universidade do Porto.

Anderson, R. C. y Pearson, D. P. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, and P. Mosenthal (eds.), *Handbook of reading research 1*, White Plains, Nueva York: Longman Publishing Group, pp. 255-291.

- Araújo, L. (2005). The development of thinking in literature education. In O. Sousa (Org.). *Da investigação às práticas – Estudo de natureza educacional*, vol. VI, nº2, pp. 75-85. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Bakhtin, Mikhail (2006). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Baladier, Louis (1991). *Le récit*. Paris: Éditions STH.
- Barbeiro, Luís; Pereira, Luísa (2007). *O Ensino da Escrita: Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Beaugrande, Robert-Alain, Dressler, Wolfgang (1981). *Introduction to text linguistics*. London/New York: Longman.
- Benveniste, Émile (1966). Les relations de temps dans le verbe français. *Problèmes de linguistique générale* vol. 1. Paris: Gallimard, pp. 237-250.
- Biber, Douglas (1988). *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, Douglas (2006). *University language. A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Biber, Douglas, & Susan Conrad (2009). *Register, genre, and style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boissinot, Alain (1992). *Les textes argumentatifs*. Toulouse: Bertrand-Lacoste.
- Bronckart, Jean-Paul, et al. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, Jean-Paul (1996). *Activités langagières, textes et discours*. Lausanne/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, Jean-Paul (1999). Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. In *Revista Anpoll*, nº8, pp.225-231. São Paulo: Educ. Disponível em [www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/359/368](http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/359/368). Acedido em 11 de setembro de 2012.
- Buescau, Helena C. & Moraes, José, Rocha, Maria Regina, Magalhães, Violante F. (2012). *Metas Curriculares de Português Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, Carolina & Costa, Otília, Sousa e (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interações*, nº 19, pp. 109-126. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/473/427>. Acedido em 24 de setembro de 2013.
- Charaudeau, Patrick & Dominique Maingueneau (Dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.

Charaudeau, Patrick (2010). Uma problemática comunicacional dos gêneros de discurso. In *Revista Signos*. Pontifica Universidad Católica de Valparaíso. Chile: Valparaíso, vol. 43, nº1, pp. 77-90. Disponível em <http://www.patrick-charaudeau.com/Una-problematica-comunicacional.htm>. Acedido em 25 de maio de 2014.

Charolles, Michel (1978). *Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle*. Paris: Langue Française, 38, pp.7-42.

Charolles, Michel (1988). Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques* 57, pp. 3-13.

Coltier, Danièle (1986) Approches du texte explicative. *Pratiques* 51, pp.3-22.

Coutinho, Maria Antónia (2003). *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa: FCG/FCT.

Coutinho, Maria Antónia (2004). *A ordem do expor em gêneros académicos do português europeu contemporâneo*. *Calidoscópico* vol. 2, nº2, pp. 9-15.

Coutinho, Maria Antónia (2005). Para uma linguística dos gêneros de texto. *Diacrítica* nº19/1, pp. 73-78.

Coutinho, Maria Antónia (2006). O texto como objeto empírico: consequências e desafios para a linguística. *Veredas*, nº10 (1-2).

Coutinho, Maria Antónia (2007). Descrever gêneros de texto: resistências e estratégias. In *IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais* (SIGET), Universidade do Sul de Santa Catarina: Tubarão, Santa Catarina, Brasil, pp. 639-647 (publicação em CD-Rom).

Coutinho *et al.* (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XII, nº 2, pp. 355-380.

Coutinho, Maria Antónia & Florencia Miranda (2009). To describe textual genres: problems and strategies, In Bazerman, Charles, Débora Figueiredo &, Adair Bonini (Org.) *Genre in a changing world. Perspectives on writting*. Fort Collis, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, pp. 35-55.

Daltoé, Andréia da Silva (2010). As metarregras de coerência de Michel Charolles: Relações de vizinhança com outros campos do saber?. *4º CELLI- Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*. Universidade Estadual de Maringá-UEM. Maringá-PR. Disponível em <http://www.yumpu.com/pt/document/view/13034699/as-metarregras-de-coerencia-de-michel-charolles-relacoes-cielli>. Acedido em 10 de julho 2013.

Dick, B. (1999). Action research: action and research. Disponível em <http://www.aral.com.au/resources/aandr.html>. Acedido em 5 de maio de 2014.

Dijk van, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Dijk van, Teun A. (1990). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Dijk van, Teun A. (2014). *Discourse and Knowledge. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dolz, J., Rosat, M.-C. & Schneuwly, B. (1991). Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. *Le Français aujourd'hui*, 93, 37-47.

Dolz, J., Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, pp. 49-75.

Dolz, J.; Schneuwly, B. (1998). Curriculum et progression. La production de textes écrits et oraux. In *IUFM de L'Académie d'Aix-Marseille* (ed.). Défendre et transformer l'école pour tous. Marseille : IUFM. (CD-Rom).

Duran, Guilherme Rocha & Bragagnollo, Rubia Mara; Menegassi, José Renilson (2010). Da oralidade à escrita: uma transposição por meio dos gêneros discursivos na formação docente. *Anais do IX Encontro do CELSUL*. Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em <http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Guilherme%20Duran.pdf>. Acedido em 19 de abril de 2012.

Eliane, Claudine et al (2011). *A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam*. Especialização em Linguística. Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí – IFPI. Disponível em <http://pt.slideshare.net/elygallas/sequencia-textual>. Acedido em 3 de fevereiro de 2014.

Elliot, J. (1991). *Action Research for Education Change*. Buckingham: Open University Press.

Fernandes, D. (1994). Avaliação das aprendizagens: das prioridades de investigação e de formação às práticas nas salas de aula [Learning assessment: from training and research priorities to classroom practices]. *Revista de Educação*, 8, 15-20.

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. In *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 19, nº41, pp. 347-372. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5526>. Acedido em 12 de outubro de 2013.

Fernandes, D. (2013). *Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, vol. 21, nº78, pp. 11-34. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8998/1/aop\\_0113.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8998/1/aop_0113.pdf). Acedido em 12 de outubro de 2013.

Ferreira, Maria Antónia & Castanheira, Maria Teresa, Pereira, Ricardo, Pereira Sandra, Lourenço, Vanda (2012). *Projeto Testes Intermédios*, Relatório 2011, GAVE.

Fillola, Antonio Mendonza (2008). Formulación de expectativas y paratextos: motivación y guía para el lector en formación In *Actas 7º Encontro Nacional/5º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, pp. 1-26. Braga: Universidade do

Minho. Disponível em [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Actas\\_Completas%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Actas_Completas%20(1).pdf). Acedido em 12 de julho de 2011.

Fonseca, Joaquim (1991). Heterogeneidade na língua e no discurso, *Línguas e literaturas*. (Revista da Faculdade de Letras do Porto). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 261-304.

Fonseca, Joaquim (1992a). *Linguística e texto/discurso. Teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: ICALP.

Fonseca, Joaquim (1992b). Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos. In *Linguística e Texto/Discurso. Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa/Nice: Universidade de Nice, pp. 235-248.

Fonseca, Joaquim (2004). As comparativas condicionais independentes em Português. In *clac-Círculo de Linguística Aplicada a la comunicación*, clac nº17. Disponível em <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no17/fonseca.htm>. Acedido em 11 de setembro de 2012.

Freitas, Maria João & Alves, Dina, Costa, Teresa (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*, Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Garrido, Gallardo, Miguel (1988). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco/Libros.

Genette, Gérard (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris: Éditions du Seuil.

Genette, Gérard, et al. (1986). *Théorie des genres*. Paris: Éditions du Seuil.

Giasson, Jocelyne (1996). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: DeBoeck-Université.

Giering, M. E. (2008). Gênero de discurso artigo de divulgação científica para crianças: estratégias retóricas e estrutura composicional. In *Investigações* 21 (2), 241-259.

Giering, M. E. (2009). A organização retórica de artigos de divulgação científica midiática e a organização sequencial do texto. *Desenredo* 5 (1), 78-99.

Giering, M. E. (2011). Explicar temas científicos para crianças: regulações descendentes e ascendentes sobre a macroorganização do texto. In *Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro* 10, pp. 110-124.

Giering, M. E. (2012). Referenciação e hiperestrutura em textos de divulgação científica para crianças. In *Linguagem em (Dis)curso* 12 (3), pp. 683-710.

Hamon, Philippe (1981). *Du descriptif*. Paris: Hachette.

Jakobson, Roman (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Éditions de Minuit.

Jakobson, Roman (1973). *Questions de poétique*. Paris: Éditions du Seuil.

Jauss, Hans R. (1970). *Littérature médiévale et théorie des genres* (trad.). In Genette, Gérard, et al. *Théorie des genres*. Paris: Éditions du Seuil, 1988, pp.36-76.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1990). *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine, & Véronique Traverso (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages* 153, pp. 41-51.

Kremmis, S. (1988). Action Research. In J.P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement*. An International Handbook, Oxford: Pergamon, pp. 42-49.

Latorre, A. (2003). *La investigación Acción*. Barcelo: Graó.

Lawrence, L. J. (2007). Cognitive and metacognitive reading strategies revisited: Implications for Instruction. In *Reading Matrix*, vol.7, nº3, pp 55-71. Disponível em <http://www.readingmatrix.com/articles/lawrence/article.pdf>. Acedido em 3 de outubro de 2013.

Leal, Audria Albuquerque (2011). *A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionantes não linguísticos*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Lencastre, L. (1986). *Representações e processos cognitivos: estudo sobre a validação de um modelo de processamento de textos*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.

Lencastre, L. (2003). *Leitura – A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Lewin, K. (1946). Action Research and of minority problems. *Journal of Social Issues*, nº2, pp. 34-46.

Lima, José Pinto de (2006). *Pragmática Linguística*. Lisboa: Caminho.

Lopes, Ana Cristina Macário (1997). A argumentação: uma área de investigação pluridisciplinar. *Revista Portuguesa de Filologia*, vol. XXI, pp. 157-175. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Lopes, Ana Cristina Macário, & Graça, Rio-Torto (2007). *Semântica*. Lisboa: Caminho.

Lopes-Rossi, M.A.G. (2006). Procedimentos para o Estudo de Gêneros Discursivos da Escrita. *Revista Intercâmbio*, São Paulo LAEL/PUC-SP, v. 29. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/index>. Acedido em 30 de julho de 2014.

Maingueneau, Dominique (1993). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris: Dunod.



Maingueneau, Dominique (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.

Maingueneau, Dominique (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris: Nathan.

Maingueneau, Dominique, & Frédéric Cossutta (1995). L'analyse des discours constituants. *Langages* 117, pp. 112-125.

Marcuschi, Luiz Antônio (2002). Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In Dionísio, A. P.; Machado, A. R., & Bezerra, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp.19-36.

Mc.Cleary (2007). O que a sociolinguística estuda. *Os filhos de Saussure*. Disponível em <http://osfilhosdesaussure.blogspot.pt/2012/11/o-que-sociolinguistica-estuda.html>. Acedido em 16 de maio de 2014.

Melo, Isabel Maria Pinto de Souto e (2012). *Da poesia ao desenvolvimento da competência literária: propostas metodológicas e didáticas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos 1º e 2º ciclos do ensino básico*. Instituto da Educação. Braga: Universidade do Minho.

Mello, Cristina (1998). *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*. Coimbra: Livraria Almedina.

Miranda, Florencia (2010). *Textos e géneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: FCG/FCT.

Moeschler, Jacques (1985). *Argumentation et conversation de connaissances*. Paris: Hatier.

Moirand, Sophie (2002). Explication et transmission de connaissances. In Charaudeau, Patrick, & Dominique Maingueneau (Dir.) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil, pp. 255-256.

Motta-Roth, Désirée (2006). Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *LABLER – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação*. Universidade Federal de Santa Maria, 24:2, pp. 341-383. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf>. Acedido em 24 de setembro de 2012.

Pedro, Emília Ribeiro (1996). Interação verbal. In Faria, Isabel Hud, et al. (Org.) *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp.449-475.

Petitjean, André (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques* 62, pp. 86-125.

Pilegaard, Morten, & Finn Frandsen (1986). Text type. In Verschueren, Jef, et al. (Eds.) *Handbook of pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, (13 pp.).

Plantin, Christian (2002). Explication. In Charaudeau, Patrick, & Dominique Maingueneau (Dir.) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil, pp. 251-254.

Ramos, R. (2014). Construção dos objetos de discurso em artigos mediáticos de divulgação científica para crianças. In *Redis: revista de estudos do discurso*, nº 3, pp. 156-183.

Ramos, R.; Marques, M. A; Duarte, I. M. (2015). Hiperestrutura em textos mediáticos de divulgação científica para crianças. In M. A. Marques e X. M. Sánchez Rei (Eds.). *Novas perspectivas linguísticas no espaço galego-português* (monografia). A Corunha: Universidade da Corunha, pp. 133-149.

Rastier, François (1989). *Sens et textualité*. Paris: Hachette.

Reis, Carlos (1985). *O conhecimento da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.

Reis, Carlos (coord.) & Dias, Ana Paula, Cabral, Assunção Themudo Caldeira, Silva, Encarnação, Veigas, Filomena, Bastos, Glória, Mota, Irene, Segura, Joaquim, Pinto, Mariana Oliveira (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação, dgide-Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em [file:///C:/Users/deandrade/Downloads/programa\\_portugues\\_homologado.pdf](file:///C:/Users/deandrade/Downloads/programa_portugues_homologado.pdf). Acedido em 19 de maio de 2014.

Ribeiro, Josélia (2012). *A sequência argumentativa e as categorias de argumentos no texto escolar nos níveis de ensino fundamental e médio*. Curitiba: Universidade Federal de Panamá. Disponível em <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/28949/R%20-%20T%20-%20JOSELIA%20RIBEIRO.pdf?sequence=1>. Acedido em 3 de fevereiro de 2014.

Rollin, Bernad E. (1981). Naturaleza, convención y teoría del género (trad.) In Garrido Gallardo, Miguel (Ed.) (1988) *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros, pp 129-153.

Sanches, Isabel (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação ação à inclusiva. *Revista de Educação* 5, pp. 127-142.

Sanches, Isabel (2009). A formação de professores para uma educação inclusiva: o “caso” da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. *Comunicação apresentada no XVII Colóquio AFIRSE – A escola e o mundo do trabalho*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Sanches, Isabel (2009). Diversidade, equidade e inclusão. Construindo um outro paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, nº14. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Sardinha, M. G. (2007). Formas de ler: ontem e hoje. In F. Azevedo (Coord.). *Formar Leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: LIDEL.

Sardinha, M.G. (2006). As estruturas linguísticas e a compreensão em leitura. In *6º Encontro Nacional/4º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.

Santos, Joana Vieira (2011). *Linguagem e comunicação*. Coimbra: Livraria Almedina.

Schaeffer, Jean-Marie (1983). Du texte au genre In Genette, Gérard, *et al.*, *Théorie des genres*, Paris: Éditions du Seuil, 1986, pp. 179-205.

Schaeffer, Jean-Marie (1989). *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?*, Paris: Éditions du Seuil.

Schneuwly, B. & Bain, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In L. Allal ; L. Bain & P. Perrenoud (dir.). *Évaluation formative et didactique du français*, pp. 219-238. Paris : Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: Y. Reuter (ed.). *Les interactions lecture-écriture*. Berne: Lang, pp.155-173.

Schneuwly, B. (1988). *Le Langage Écrit chez l'Enfant. La Production des textes Informatifs et Argumentatifs*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B. e Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 11, pp. 5-16.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

Sebastião, Isabel Cristina dos Santos (2012). *Interactividade entre Práticas e Aprendizagens de Estruturas Discursivo-Textuais no Ensino Básico – o discurso epistolar*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Silva, Maria de Fátima (2008). *Treino do oral formal: entrevista e exposição no 3º ciclo do Ensino Básico*. Faculdade de Letras. Porto: Universidade do Porto.

Silva, Paulo Nunes (2005). Contributos para o estudo da expressão do tempo em textos de instruções: o exemplo da receita de culinária. In Carvalho, Dulce, Dionísio Vila Maior, & Rui de Azevedo Teixeira (Eds.) *Des(a)fiando discursos*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 587-597.

Silva, Paulo Nunes (2007). A expressão do tempo numa sequência explicativa. In Lobo, Maria, & Maria Antónia Coutinho (Org.) *Actas do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – Textos selecionados*. Lisboa: APL, pp. 611-623.

Silva, Paulo Nunes (2009). O tempo numa sequência narrativa integrada num texto do género discursivo relato de acontecimento desportivo em direto. In Fiéis, Alexandra, & Maria

António Coutinho (Org.), *Actas do XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – Textos seleccionados*. Lisboa: APL, pp. 557-573.

Silva, Paulo Nunes (2012). *Tipologias textuais como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.

Silva, Vítor Manuel de Aguiar e (2004). *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.

Simões, A. (1990). A Investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, pp. 39-51.

Sousa, Socorro Cláudia Tavares de (2012). As abordagens tipológicas dos textos. *Linguagem (dis)curso*. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322012000100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322012000100016&script=sci_arttext). Acedido no dia 05 de fevereiro de 2013.

Souza, J. A. C & Giering, M. E. (2009): “O infográfico: a multimodalidade e a semiolinguística”, *Revista da ANPOLL* 27 (2), pp. 73-98.

Souza, J. A. C. (2013): “Texto e discurso no infográfico de Divulgação Científica Midiática (DCM). *Calidoscópio*, 11 (3), pp. 229-240.

Swales, John M. (1990). *Genre analysis: english in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tapia, Jesús Alonso (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación educativa e intervención*. Madrid: Síntesis.

Alonso Tapia, J. y Caturla Fita, E.(1999). *A motivação em sala de aula*. São Paulo: Edições Loyola.

Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

Todorov, Tzvetan (1972). Genres littéraires. In Ducrot, Oswald & Tzevtan Todorov *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Éditions du Seuil, pp. 193-201.

Todorov, Tzvetan (1978). *Os géneros do discurso*. Lisboa: Edições 70.

Todorov, Tzvetan (1987). L'origine des genres. *La nation de littérature et autres e essais*. Paris: Éditions du Seuil, pp. 27- 46.

TLEBS, *Terminologia Linguística Para os Ensinos Básicos e Secundário*. Portaria n.º 1488/2004. Disponível em <http://www.prof2000.pt/users/primavera/>. Acedido em dia 10 de junho de 2011.

Trevisan, Eunice Maria (1992). *Leitura e Conhecimento prévio*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/viewFile/11409/6884>. Acedido em 8 de julho de 2013.

Walker, C. H., & Yekovich, F.R. (1984). Script - based inferences: effects of text and knowledge variables on recognition memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 23, pp. 357-370.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Vendler, Zeno (1967). Verbs and times. In *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press, pp. 97-121.

Yekovich, F.R., & Walker, C. H. (1986). Retrieval of scripted concepts. *Journal of memory and Language*, 25 pp. 627-644.



## **ANEXO I**

### **PLANIFICAÇÃO DAS AULAS LECIONADAS**





## Agrupamento de Escolas Júlio Saul Dias

### Plano de Aula – 1º CEB

Dia 10-05-2010 e 11-05-2010 (1ª aula)

Ano Lectivo: 2009/ 2010

<b>Ano</b>	4º ano
<b>Disciplina</b>	Língua Portuguesa
<b>Prof. Investigador</b>	Teresa Pinhão
<b>Competências Gerais</b>	<b>Competências Essenciais</b>
<b>Leitura</b> Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito.	<b>Leitura</b> Capacidade para localizar informação em material escrito e para aprender o significado global de um texto curto. Conhecimento de estratégias básicas para a extracção de informação do material escrito.
<b>Conhecimento Explícito</b> Emprego da consciência linguística com objectivos instrumentais.	<b>Conhecimento Explícito</b> Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecimento das Tipologias Textuais: Tipo de texto conversacional; Tipo instrucional ou directivo; Tipo narrativo; Tipo literário; Tipo descritivo.
<b>Material</b> - Teste em suporte papel Texto nº 1 – <i>Forte de Nossa Senhora da Assunção</i> . <a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_do_Conde">http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_do_Conde</a> - <u>acedido em 02/05/2010</u> Tipo descritivo Texto nº 2 -MAGALHÃES, Álvaro (2007). <i>O limpa-palavras e outros poemas</i> . Porto: Edições ASA, pp. 13 (texto com supressões) Tipo literário Texto nº 3 - <i>Entrevista a Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães</i> . <a href="http://www.eb23jorgebarros.rcts.pt/internet_8F/entrevistas/IsabelAlcadaeAnaMariaMagalhaes2.htm">http://www.eb23jorgebarros.rcts.pt/internet_8F/entrevistas/IsabelAlcadaeAnaMariaMagalhaes2.htm</a> -	

acedido em 26/04/2010 (texto com supressões) Tipo conversacional

Texto nº 4 – *Bolo de Chocolate* - <http://www.petiscos.com/smf/index.php?topic=3227.0> – acedido em 03/05/2010 Tipo instrucional ou directivo

Texto nº5 - PINA, Manuel António (2005). *O Tesouro*. Porto: April, pp. 2-5,7-8,11-14 (texto com supressões) Tipo narrativo

### **Estratégias**

Será entregue nesta primeira aula aos alunos uma ficha de trabalho, que nos deverá dar o *feedback* do conhecimento adquirido pelos alunos acerca das diferentes Tipologias Textuais: Tipo de texto conversacional; Tipo instrucional ou directivo; Tipo narrativo; Tipo literário e Tipo descritivo. Desta forma será proposto aos alunos que, em suporte papel fornecido pela investigadora, onde se encontram os textos transcritos, sejam capazes de os ligar à Tipologia Textual correspondente. Assim, pretende-se que a cada texto lhe seja associada à Tipologia correspondente, sugerindo-lhes que, se não o conseguirem fazer nesta primeira fase, os identifiquem através de vocábulos criados por eles, para o mesmo efeito.

**Agrupamento de Escolas Júlio Saul Dias**

**Plano de Aula – 1º CEB**

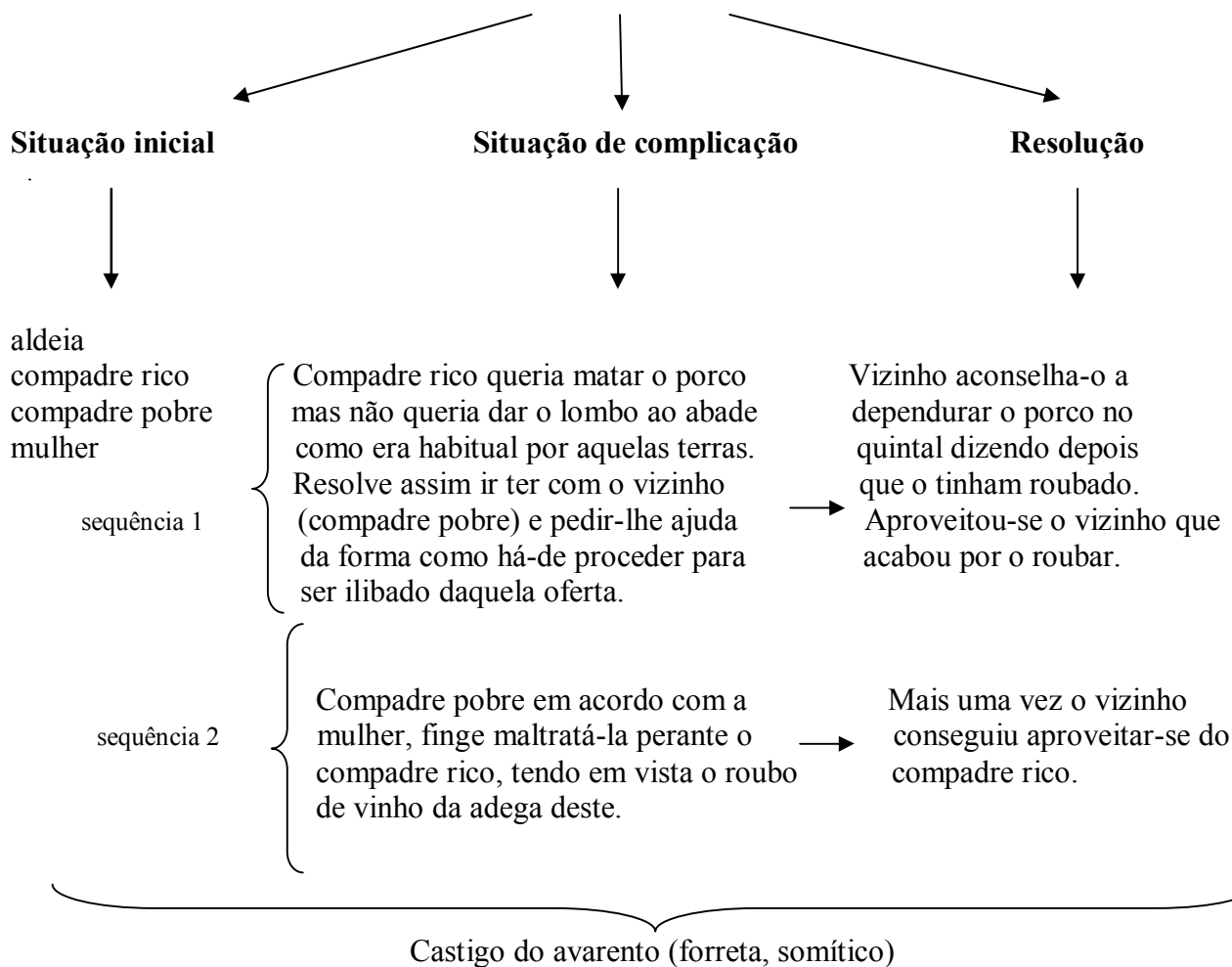
Dia 17-05-2010 e 18-05-2010 (2ª aula)

Ano Lectivo: 2009/ 2010

<b>Ano</b>	4º ano
<b>Disciplina</b>	Língua Portuguesa
<b>Prof. Investigador</b>	Teresa Pinhão
<b>Competências Gerais</b>	<b>Competências Essenciais</b>
<b>Expressão Oral</b> Alargamento da expressão oral em Português padrão.	<b>Expressão Oral</b> Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo.
<b>Expressão Escrita</b> Domínio das técnicas instrumentais da escrita.	<b>Expressão Escrita</b> Conhecimento de técnicas básicas de organização textual. Capacidade para a resolução de resumo através da concepção de mapas conceptuais.
<b>Leitura</b> Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito.	<b>Leitura</b> Capacidade para localizar informação em material escrito e para aprender o significado global de um texto curto. Conhecimento de estratégias básicas para a extracção de informação do material escrito.
<b>Conhecimento Explícito</b> Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.	<b>Conhecimento Explícito</b> Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.

	Conhecimento das Tipologias Textuais: Tipo literário; Tipo narrativo.
<p><b>Material</b> - Textos inscritos em suporte papel, caderno diário</p> <p>Texto nº 1 - As fadas, QUENTAL, Antero de (2010). <i>As fadas</i>. Lisboa: Editora Vega (texto com supressões) Tipo literário</p> <p>Texto nº2 - <i>História do compadre rico e do compadre pobre</i>.</p> <p><a href="http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/infantil/acoelho.html">http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/infantil/acoelho.html</a> - acedido em 05 de Maio de 2010 - Tipo narrativo</p>	
<p><b>Estratégias</b></p> <p>Nesta aula serão fornecidos aos alunos textos com Tipologias diferenciadas; um do Tipo literário e um do Tipo narrativo. Após a leitura em voz alta por um dos alunos da sala de aula e do contacto directo com os textos, os alunos devem ser capazes de com a ajuda da Investigadora inferir as diferenças existentes entre eles, possibilitando-lhes o conhecimento das características que lhes estão associados. Estas associações e distinções existentes entre os textos far-se-á numa primeira fase de forma oral, sendo que, numa segunda fase após pedida a colaboração de todos, será elaborado um mapa conceptual respeitante a cada um dos textos onde serão mencionadas as características que lhes estão associadas, sendo feito o registo no caderno diário.</p> <p>Desta forma pretende-se que os mapas conceptuais ganhem a seguinte configuração:</p> <div style="text-align: center;"> <p><b>Tipo literário (As fadas)</b></p> <pre> graph TD     TL[Tipo literário (As fadas)] --&gt; F[Forma]     TL --&gt; C[Conteúdo]     F --&gt; E[4 estrofes]     F --&gt; ER[estrutura rimática regular (a a b c c b)]     F --&gt; M[métrica]     E --&gt; V[5 e 6 versos]     M --&gt; V7[7 versos]     C --&gt; ME[manifestação do eu (autor) ex: "eu creio nelas"]     C --&gt; UA[uso de adjetivos ex: "belas, fria, verdes, moças, famosa"]     C --&gt; TF[texto ficcional ex: "a varinha de condão"]     C --&gt; TE[texto emotivo ex: "moças e belas"] </pre> <p><b>Tipo narrativo (História do compadre rico e do compadre pobre)</b></p> </div>	

(apresenta uma série de desenvolvimentos lógicos onde há uma alteração do estado das coisas ou personagens ao longo do texto)





## **Agrupamento de Escolas Júlio Saul Dias**

### **Plano de Aula – 1º CEB**

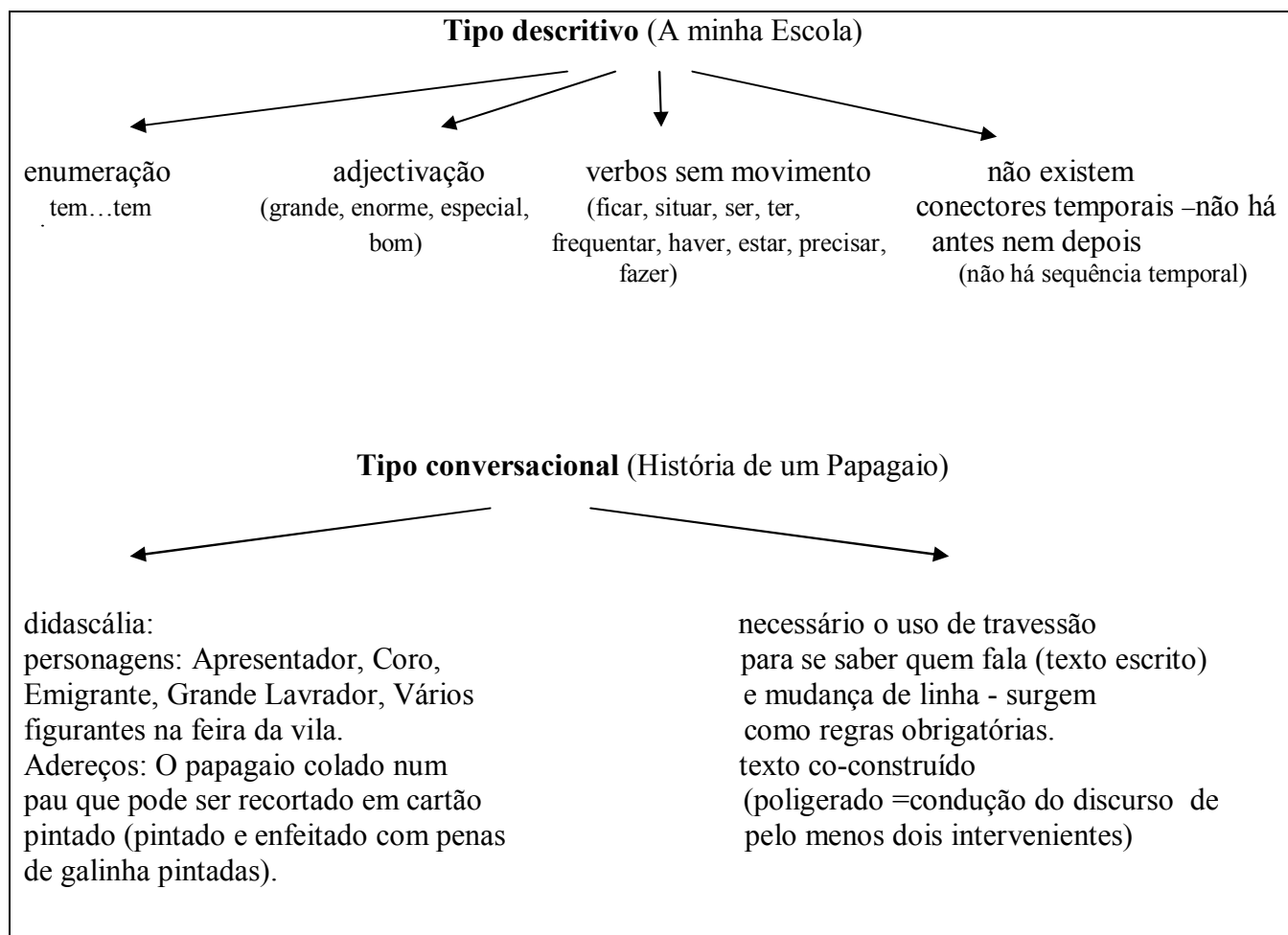
Dia 24-05-2010 e 25-05-2010 (3ª aula)

Ano Lectivo: 2009/ 2010

<b>Ano</b>	4º ano
<b>Disciplina</b>	Língua Portuguesa
<b>Prof. Investigador</b>	Teresa Pinhão
<b>Competências Gerais</b>	<b>Competências Essenciais</b>
<b>Expressão Oral</b> Alargamento da expressão oral em Português padrão.	<b>Expressão Oral</b> Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo.
<b>Expressão Escrita</b> Domínio das técnicas instrumentais da escrita.	<b>Expressão Escrita</b> Conhecimento de técnicas básicas de organização textual. Capacidade para a resolução de resumo através da concepção de mapas conceptuais.
<b>Leitura</b> Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito.	<b>Leitura</b> Capacidade para localizar informação em material escrito e para aprender o significado global de um texto curto. Conhecimento de estratégias básicas para a extracção de informação do material escrito.
<b>Conhecimento Explícito</b> Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.	<b>Conhecimento Explícito</b> Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecimento das Tipologias Textuais: Tipo de

	texto conversacional; Tipo instrucional ou directivo; Tipo descritivo.
<b>Material</b> – Teste inscritos em suporte papel, caderno diário	
Texto nº 1 - <i>Posologia do ben-u-ron</i> , retirado da caixa de medicamento (policopiado); Texto nº 2 - <i>Horário de programação televisiva</i> . <a href="http://tv.publico.clix.pt/">http://tv.publico.clix.pt/</a> - acedido em 04/05/ 2010 – Tipo instrucional ou directivo	
Texto nº 3 - A minha Escola, texto da autoria da investigadora – Tipo descritivo	
Texto nº 4 - TORRADO, António (1995). <i>Teatro às três pancadas</i> . Porto: Livraria Civilização Editora – Tipo conversacional	
<b>Estratégias</b>	
Nesta aula serão fornecidos aos alunos quatro textos com três Tipologias diferenciadas; Tipo instrucional, Tipo descritivo e um do Tipo conversacional. Após a leitura em voz alta por um dos alunos da sala de aula e do contacto directo com os textos, os alunos devem ser capazes de com a ajuda da Investigadora inferir as diferenças existentes entre eles, possibilitando-lhes o conhecimento das características que lhes estão associados. Estas associações e distinções existentes entre os textos far-se-á numa primeira fase de forma oral, sendo que, numa segunda fase após pedida a colaboração de todos, será elaborado um mapa conceptual respeitante a cada um dos textos onde serão mencionadas as características que lhes estão associadas, sendo feito o registo no caderno diário. Desta forma pretende-se que os mapas conceptuais ganhem a seguinte configuração:	
<b>Tipo instrucional ou directivo</b> (Posologia do ben-u-ron; Horário de programação televisiva)	
(ensina determinada acção ou determinado procedimento a ter em conta)	
descrição de um medicamento	apresentação de um horário programação
apresenta um sumário do panfleto cada item tem um título inscrito a negrito (apresenta uma sequência lógica) linguagem acessível, clara, rigorosa, prevendo-se que seja entendida por todos apresenta um registo científico só interpretável por pessoas específicas de determinada actividade	organização textual na vertical para cada canal televisivo  apresenta a hora dos programas e por vezes faz uma pequena descrição em relação aos programas a serem visionados.
	texto não compositivo







**Agrupamento de Escolas Júlio Saul Dias**

**Plano de Aula – 1º CEB**

Dia 31-05-2010 e 02-06-2010 (4ª aula)

Ano Lectivo: 2009/ 2010

<b>Ano</b>	4º ano
<b>Disciplina</b>	Língua Portuguesa
<b>Prof. Investigador</b>	Teresa Pinhão
<b>Competências Gerais</b>	<b>Competências Essenciais</b>
<b>Expressão Oral</b> Alargamento da expressão oral em Português padrão.	<b>Expressão Oral</b> Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo.
<b>Expressão Escrita</b> Domínio das técnicas instrumentais da escrita.	<b>Expressão Escrita</b> Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.
<b>Leitura</b> Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito.	<b>Leitura</b> Capacidade para localizar informação em material escrito e para aprender o significado global de um texto curto.  Conhecimento de estratégias básicas para a extracção de informação do material escrito.
<b>Conhecimento Explícito</b> Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.	<b>Conhecimento Explícito</b> Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.  Conhecimento das Tipologias Textuais: Tipo de

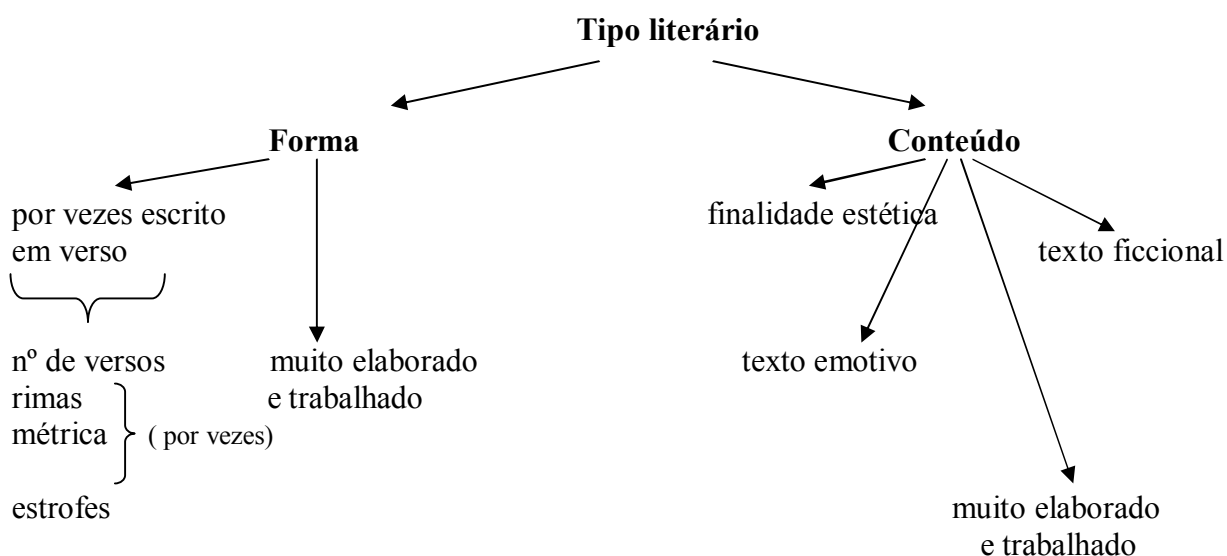
	texto conversacional; Tipo instrucional ou directivo; Tipo narrativo; Tipo literário; Tipo descritivo.
--	--

## Material – Caderno diário

### Estratégias

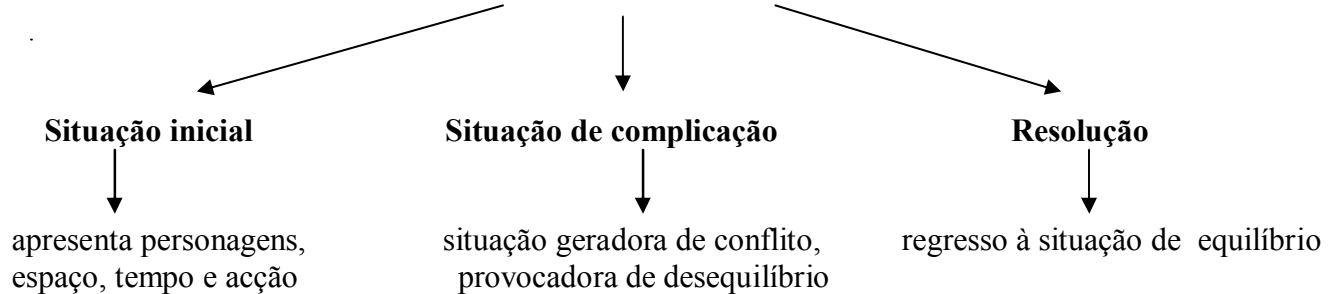
Seguindo um critério de sistematização de conhecimentos, das aulas anteriores far-se-á a construção de mapas conceptuais que ficarão registados no caderno diário da turma, por forma a que os alunos consigam melhor proceder a memorização das diferenças existentes entre os Tipos Textuais, referentes ao Tipo conversacional, Tipo instrucional ou directivo, Tipo narrativo, Tipo literário e Tipo descritivo. Estas diferenças serão feitas tendo como suporte o estudo efectuado nas três aulas anteriores. Apesar da observação e estudo dos textos, não se farão referências a estes nos mapas conceptuais, mas à nomenclatura que lhes está associada.

Desta forma pretende-se que os mapas conceptuais ganhem a seguinte configuração:



### **Tipo narrativo**

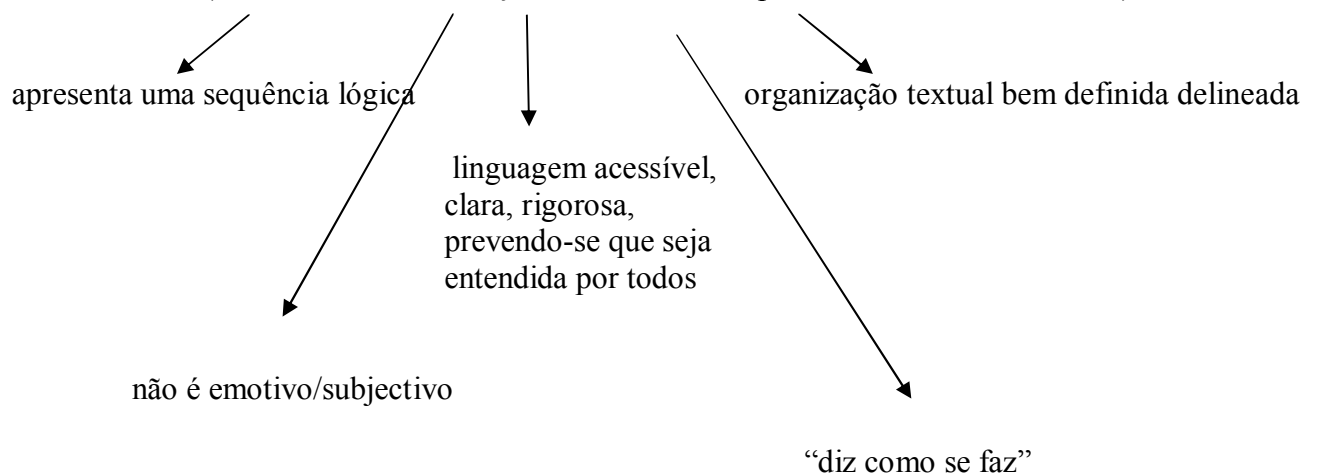
(apresenta uma série de desenvolvimentos lógicos onde há uma alteração do estado das coisas ou personagens ao longo do texto)



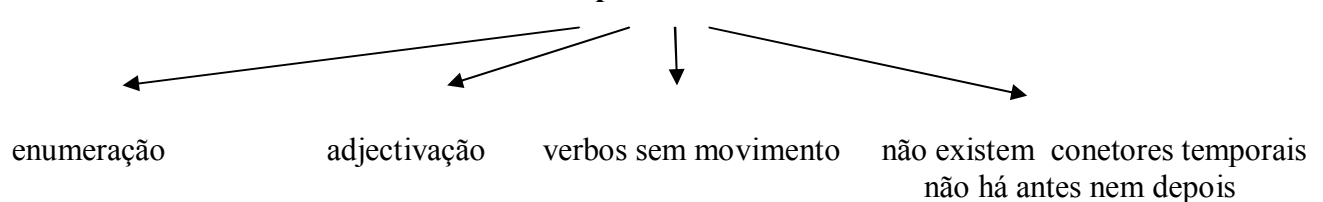
o estado das personagens altera-se na passagem pelos desenvolvimentos lógicos no Tipo narrativo

### **Tipo instrucional ou directivo**

(ensina determinada acção ou determinado procedimento a ter em conta)



### **Tipo descritivo**



descreve objectos, traços físicos e psicológicos dos indivíduos  
organiza-se em torno de um determinado assunto ou objecto

### **Tipo conversacional**

(ocorre sempre que estamos em presença de dois sujeitos que comunicam entre si)



necessário o uso de travessão como regra para se saber quem fala (texto escrito)

poligerado (para acontecer são necessários pelo menos dois intervenientes que conduzem o discurso)

neste sentido é também um texto co-construtor

não tem narrador

## Agrupamento de Escolas Júlio Saul Dias

### Plano de Aula – 1º CEB

Dia 07-06-2010 e 08-06-2010 (5ª aula)

Ano Lectivo: 2009/ 2010

<b>Ano</b>	4º ano
<b>Disciplina</b>	Língua Portuguesa
<b>Prof. Investigador</b>	Teresa Pinhão
<b>Competências Gerais</b>	<b>Competências Essenciais</b>
<b>Expressão Escrita</b> Domínio das técnicas instrumentais da escrita.	<b>Expressão Escrita</b> Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos. Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.
<b>Leitura</b> Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito.	<b>Leitura</b> Capacidade para localizar informação em material escrito e para aprender o significado global de um texto curto. Conhecimento de estratégias básicas para a extracção de informação do material escrito.
<b>Conhecimento Explícito</b> Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.	<b>Conhecimento Explícito</b> Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecimento das Tipologias Textuais: Tipo de texto conversacional; Tipo instrucional ou directivo; Tipo narrativo; Tipo literário; Tipo descritivo.
<b>Material</b> – Teste em suporte papel Texto nº 1 - <i>Adivinha o quanto gosto de ti</i> <a href="http://momentos09.blogspot.com/2009/05/andre-sardet-adivinha-o-quanto-gosto-de.html">http://momentos09.blogspot.com/2009/05/andre-sardet-adivinha-o-quanto-gosto-de.html</a> , acedido em 26/04/2010 – Tipo literário Texto nº 2 - <i>Entrevista com André Sardet</i> , <a href="http://www.jornalinside.com/entrevista.php?eid=52">http://www.jornalinside.com/entrevista.php?eid=52</a> – acedido em 03/05/2010 – Tipo cnversacional	

Texto nº 3 - *Portugal*

<http://www.cp.pt/cp/displayPage.do?vgnextoid=14b36e29d6b74010VgnVCM1000007b01a8c0RCRD&contentId=76ced7665d106010VgnVCM1000007b01a8c0RCRD>      acedido      em  
05/05/2010 – Tipo descritivo

Texto nº 4 - *O Boi Cardil* <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/infantil/teofilo.html#boi>  
acedido em 05/05/2010 – Tipo narrativo

Texto nº 5 – Produto de catálogo <http://www.ikea.com/pt/pt/catalog/products/70103090>  
acedido em 12/05/2010  
– Tipo instrucional ou directivo

### **Estratégias**

Será entregue nesta aula aos alunos uma ficha de trabalho, que nos deverá dar o *feedback* do conhecimento adquirido pelos alunos ao longo destas aulas dadas pela Investigadora acerca das diferentes Tipologias Textuais. Desta forma pretendemos obter resultados acerca do Estudo/Investigação proposto para o Doutoramento. Foi nossa pretensão não alterar o registo através da elaboração do teste feito e da forma como o mesmo se apresentava na 1ª aula, por forma a não criar nos alunos qualquer foco de ansiedade, ainda que os textos inscritos na superfície de papel fossem alterados. Foram portanto de igual modo tratados os Tipos conversacional, Tipo instrucional ou directivo, Tipo narrativo, Tipo literário e Tipo descritivo. Desta forma será mais uma vez proposto aos alunos que em suporte papel fornecido pela investigadora, sejam capazes de ligar os textos à Tipologia Textual correspondente. Assim pretende-se que a cada texto lhe seja associada a Tipologia associada, sugerindo-lhes que, se não o conseguirem fazer, que mais uma vez o façam através de vocábulos criados para o mesmo efeito. Será entregue aos alunos uma ficha de trabalho com diversas produções textuais e ser-lhes-á proposto que sejam. Desta forma, pretende-se observar os resultados obtidos através da efectivação dos conhecimentos adquiridos.



**ANEXO II**

**TESTES ENTREGUES NO TESTE *a priori***



## **Agrupamento de Escolas Júlio Saul Dias**

### **Ficha de trabalho da 1ª aula**

Lê atentamente os textos e relaciona-os com os Tipos Textuais que conheces. Se não te lembrares, debes atribuir-lhes um nome que os identifique.

#### **1- Texto nº 1**

##### **Forte de Nossa Senhora da Assunção**



**Forte de Nossa Senhora da Assunção (também denominado Forte de São João Baptista).**

O Forte de Nossa Senhora da Assunção, também referido como Forte de São João Baptista, localiza-se na foz do rio Ave, na freguesia e concelho de Vila do Conde, no Distrito do Porto, em Portugal.

Actualmente em bom estado de conservação, encontra-se aberto à visitação turística.

A estrutura apresenta planta pentagonal com baluartes também pentagonais nos vértices, em estilo Vauban. As muralhas são de cantaria em talude, rematadas por parapeitos verticais. Em três dos cinco baluartes, erguem-se guaritas de planta quadrangular.

Em torno da praça de armas, ao abrigo das muralhas, distribuem-se os edifícios de serviço: Casa de Comando, Quartel da Tropa, Paiol e Armazém. No centro da Praça abre-se uma cisterna. Nos vértices localizam-se as rampas que permitem o acesso da artilharia aos baluartes.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila\\_do\\_Conde](http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_do_Conde) - acedido em 02/05/2010

#### **1 a) A que Tipo Textual pertence este texto?**

Assinala com um X a opção ou opções que te parecem mais correctas.

Tipo literário

Tipo instrucional ou directivo

Tipo descritivo

Tipo narrativo

Tipo conversacional

Outro? Qual? \_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

## 2- Texto nº 2

### A ilha do tesouro

O meu tesouro é um livro  
de folhas gastas, dobradas,  
onde ainda brilha o ouro  
de palavras encantadas:  
guinéus, luíses, dobrões.

Se o abro, à noite, no quarto  
levanta-se um vento leve  
que enfuna os lençóis da cama;  
cheira a sal, ouvem-se as ondas,  
salpicos de espuma volteiam no ar.  
Mas já não voam as palavras que voavam  
e me arrastavam pró mar,  
o grande mar que é muitos e só um.  
Por mais que escute já não ouço  
a canção dos marinheiros:  
Dez homens em cima da mala do morto...  
Iou, ou, ou, e uma garrafa de rum.

MAGALHÃES, Álvaro (2007). *O limpa-palavras e outros poemas*. Porto: Edições ASA, pp. 13 (texto com supressões)

#### 2 a) A que Tipo Textual pertence este texto?

Assinala com um X a opção ou opções que te parecem mais correctas.

Tipo literário

Tipo instrucional ou directivo

Tipo descritivo

Tipo narrativo

Tipo conversacional

Outro? Qual? \_\_\_\_\_


### 3- Texto nº 3

#### Entrevista a Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães

Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães estrearam-se como escritoras de livros infanto-juvenis, em parceria, em 1982. Os seus livros, que marcaram uma viragem na história da literatura infantil portuguesa, reflectem a longa e rica experiência educativa, são eco de uma infância e juventude particularmente felizes e traduzem o seu enorme talento para comunicarem com os mais novos (...).

**Fábrica da Leitura:** Quais foram as actividades que exerceram antes de serem escritoras?

**Isabel Alçada:** Já fui professora de Português e de História do 2º ciclo. Também fiz a preparação de doutoramento em Ciências da Educação, entre muitas outras pequeninas coisas.

**Ana M<sup>a</sup> Magalhães:** Já fui professora de História de Portugal do 2º ciclo e fui convidada para ser técnica do serviço de ensino de Português no estrangeiro e também tive de tirar muitos outros cursos para ter chegado onde cheguei.

**FL:** Gostam ser parceiras na escrita?

**I.A:** Gosto imenso. Para além de ser uma excelente escritora é também uma pessoa na qual sei que posso contar em todas as situações.

**A.M.M:** Gosto muito e é engraçado trabalhar com ela, porque as nossas ideias combinam e, assim, tudo se torna muito mais fácil. E, para além disso, ela é uma grande amiga.

**FL:** Falem-me um pouco da vossa experiência como escritoras.

**I.A:** Se eu cheguei onde cheguei devo muito à minha família porque desde pequena convivi com gente muito alegre e comunicativa. E é claro, adoro trabalhar com a Ana Maria Magalhães.

**A.M.M.:** Bem a minha experiência como escritora foi passada, e espero que continue a ser, com a Isabel. Acho que fazemos uma dupla magnífica.

**FL:** Foi difícil escrever para um público jovem?

**I.A.:** Uma vez feita a investigação necessária e esboçadas as personagens principais, o resto não foi difícil.

**A.M.M.:** Não foi muito difícil, tirando alguns pormenores mais complicados. Escrevi este livro com a mesma inocência e entusiasmo com que escrevi a colecção de “Uma Aventura”.

[http://www.eb23jorgebarros.rcts.pt/internet\\_8F/entrevistas/IsabelAlcadaeAnaMariaMagalhaes2.htm](http://www.eb23jorgebarros.rcts.pt/internet_8F/entrevistas/IsabelAlcadaeAnaMariaMagalhaes2.htm) - acedido em 26/04/2010 (texto com supressões)

#### 3 a) A que Tipo Textual pertence este texto?

Assinala com um X a opção ou opções que te parecem mais correctas.

Tipo literário

Tipo instrucional ou directivo

Tipo descritivo

Tipo narrativo

Tipo conversacional

Outro? Qual? \_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

#### 4- Texto nº 4

### Bolo de Chocolate

#### Ingredientes

7 ovos  
2 chávenas almoçadeiras de açúcar  
2 chávenas almoçadeiras de farinha  
1 chávena almoçadeira de óleo  
1 chávena almoçadeira de chocolate em pó  
1 chávena almoçadeira de água a ferver

#### Modo de preparação

Bater os ovos com o açúcar até ficar uma massa esponjosa. Juntar o chocolate, óleo, farinha, fermento e por fim a água a ferver (é normal que a massa fique mais líquida que o habitual). Untar uma forma grande e levar ao forno bem quente que deve mudar para a temperatura média ao colocar o bolo no forno. Deixar cozer durante aproximadamente 1 hora

<http://www.petiscos.com/smf/index.php?topic=3227.0> – acedido em 03/05/2010

#### 4 a) A que Tipo Textual pertence este texto?

Assinala com um X a opção ou opções que te parecem mais correctas.

Tipo literário

Tipo instrucional ou directivo

Tipo descritivo

Tipo narrativo

Tipo conversacional

Outro? Qual? \_\_\_\_\_


## 5- Texto nº 5

### O tesouro

Há muitos anos, no tempo em que o teu pai andava na escola, num país muito distante vivia um povo infeliz e solitário, vergado sob o peso de uma misteriosa tristeza. O céu era alto e azul, os campos férteis, o mar e os rios cheios de peixes e de vida, as cidades quentes e luminosas, mas as pessoas que passavam entreolhavam-se com olhos tristes, caminhando apressadamente e sumindo-se dentro das casas; e quando se encontravam umas com as outras, nos cafés, nos empregos, na rua, falavam baixo, como se alguma coisa, um segredo terrível, as amedrontasse.

Quem vindo de outras terras, chegava ao País das Pessoas Tristes, não compreendia. As pessoas eram boas e afectuosas, e aparentemente só tinham motivos para ser felizes. Mas quando lhes faziam perguntas, as pessoas não respondiam, ou mudavam delicadamente de assunto pedindo desculpa.

Às vezes, porém, os visitantes demoravam-se mais tempo, e depressa faziam amigos, porque era muito fácil fazer amigos naquele país. E esses amigos levavam-nos a suas casas e, depois de terem trancado bem as portas e fechado todas as janelas, revelavam-lhes o segredo da sua tristeza.

Contavam-lhes que o povo daquele país tivera um dia um imenso e belo tesouro e que alguém lho roubara. E que era um tesouro tão grande e tão valioso que, sem ele, não podiam ser felizes.

- Um tesouro?, perguntavam os visitantes muito surpreendidos.

- Sim um tesouro...A liberdade.

Havia polícias por todo a parte, não os polícias bons que orientam o trânsito e prendem os ladrões, mas polícias para vigiar as pessoas e impedir que elas falassem entre si; polícias nas fronteiras para não as deixar sair; até polícias que abriam as cartas e ouviam as suas conversas para descobrir o que diziam e o que pensavam, e que as perseguiram e lhes batiam se elas não dissessem o que pensassem.

Até que um dia chegou em que, no País das Pessoas tristes, as pessoas decidiram reconquistar o seu tesouro. Os soldados reuniram-se nos quartéis e pegaram nas suas armas para arrancar finalmente o tesouro das mãos dos ladrões. E toda a gente saiu alvoroçada para a rua e acompanhou os soldados, cantando e gritando: «Viva a liberdade!, Viva a liberdade!».

Os corações exultaram de alegria e as janelas encheram-se de bandeiras e de cravos vermelhos: os soldados puseram cravos vermelhos nas espingardas e as mulheres esqueceram-se do jantar e das limpezas da casa e correram para a rua com os filhos ao colo e cravos vermelhos ao peito, chorando e rindo, comovidas e confusas; as pessoas que tinham sido expulsas e obrigadas a refugiar-se longe regressaram. Era dia 25 de Abril e, porque foi nesse dia que aquele povo recuperou o tesouro da liberdade, esse dia passou para sempre a chamar-se o Dia da Liberdade.

PINA, Manuel António (2005). *O Tesouro*. Porto: April, pp. 2-5,7-8,11-14 (texto com supressões)

**5 a)** - A que Tipo Textual pertence este texto?

Assinala com um X a opção ou opções que te parecem mais correctas.

Tipo literário

Tipo instrucional ou directivo

Tipo descritivo

Tipo narrativo

Tipo conversacional

Outro? Qual? \_\_\_\_\_




### **ANEXO III**

## **TEXTOS ENTREGUES PARA ESTUDO NAS AULAS LECIONADAS PELA INVESTIGADORA**



## **Agrupamento de Escolas Júlio Saul Dias**

### **Ficha de trabalho da 2<sup>a</sup> aula**

Lê atentamente os textos.

#### **Texto nº1**

### **As fadas**

As fadas...eu creio nelas!  
Umam são moças e belas,  
Outras, velhas de pasmar...  
Umam vivem nos rochedos,  
Outras, à beira do mar...

Algumas em fonte fria  
Escondem-se, enquanto é dia,  
Saem só ao escurecer...  
Outras, debaixo da terra,  
Nas grutas verdes da serra,  
É que se vão esconder...

O luar é os seus amores!  
Sentadinhas entre as flores,  
Ficam horas sem fim,  
Cantando suas cantigas,  
Fiando suas estrigas,  
Em roca de ouro e marfim.

Umam têm mando nos ares;  
Outras, na terra, nos mares;  
E todas trazem na mão  
Aquela vara famosa,  
A varinha de condão!

QUENTAL, Antero de (2010). *As fadas*. Lisboa: Editora Vega (texto com supressões)

### **História do compadre rico e do compadre pobre**

Moravam numa aldeia dois compadres. Um era pobre e o outro rico, mas muito miserável. Naquela terra era uso todos quantos matavam porco dar um lombo ao abade. O compadre rico, que queria matar porco

sem ter de dar o lombo, lamentou-se ao pobre, dizendo mal de tal uso. Este deu-lhe de conselho que matasse o porco e o dependurasse no quintal, recolhendo-o de madrugada, para depois dizer que lho tinham roubado.

Ficou muito contente com aquela ideia e seguiu à risca o que o compadre pobre lhe tinha dito. Depois deitou-se com tenção de ir de madrugada ao quintal buscar o porco. Mas o compadre pobre, que era espertalhão, foi lá de noite e roubou-lho. No dia seguinte, quando o rico deu pela falta do porco, correu a casa do compadre pobre e muito aflito contou-lhe o acontecido. Este, fazendo-se desentendido, dizia-lhe: «Assim, compadre! Bravo! Muito bem, muito bem! Assim é que há-de dizer para se esquivar de dar o lombo ao abade!»

O rico cada vez teimava mais ser certo terem-lhe roubado o porco; e o pobre cada vez se ria mais, até que aquele saiu desesperado, porque o não entendiam.

O que roubou o porco ficou muito contente e disse à mulher: «Olha, mulher, desta maneira também havemos de arranjar vinho. Tu hás-de ir a correr e a chorar para casa do compadre, fingindo que eu te quero bater; levas um odre debaixo do fato, e quando sentires a minha voz, foges para a adega do compadre e enquanto eu estou falando com ele, enches o odre de vinho e foges pela outra porta para casa.» A mulher, fingindo-se muito aflita, correu para casa do compadre, pedindo que lhe acudisse, porque o marido a queria matar. Nisto ouviu a voz do marido e correu para a adega do compadre, e enquanto este diligenciava apaziguar-lhe a ira, enchia ela o odre. Tinha-lhe esquecido, porém, um cordão para o atar, mas tendo uma ideia gritou para o marido: «Ah! Goela de odre sem nagalho!» O marido, que entendeu, respondeu-lhe: «Ah, grande atrevida!... Que se lá vou abaixo, com a fita do cabelo te hei-de afogar!» Ela, apenas isto ouviu, desatou logo o cabelo, atou com a fita a boca do odre e fugiu com ela para casa. Desta maneira tiveram porco e vinho sem lhes custar nada, e enganaram o avarento do compadre.

(Beira Baixa)

<http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/infantil/acoelho.html> - acedido em 05/05/2010

## **Agrupamento de Escolas Júlio Saul Dias**

### **Ficha de trabalho da 3<sup>a</sup> aula**

Lê atentamente os textos.

Texto nº1

### **História de um Papagaio**

**Personagens:** Apresentador, Coro, Emigrante, Grande Lavrador, Vários figurantes na feira da vila.

**Adereços:** O papagaio colado num pau que pode ser recortado em cartão pintado (pintado e enfeitado com penas de galinha pintadas).

*(Vem o Apresentador, solene, e escreve num painel ou quadro o título da história.)*

**Coro** *(pausadamente)* – Do Brasil, regressou à sua terra um pobre imigrante. Como única riqueza trazia um papagaio...

*(Aparece o Emigrante com uma mala e outros embrulhos. Empoleirado numa vara, o papagaio.)*

**Coro** – Pacientemente, o homem tinha ensinado o papagaio a dizer:

**Voz do Papagaio** – Não há dúvida! Não há dúvida!

**Coro** – Um dia o homem resolveu vender o papagaio. Foi à feira da vila.

*(O Apresentador desenha no quadro alguns apontamentos da feira ou passa para a frente do painel outra folha, onde já estão desenhados esses apontamentos de feira ou romaria.)*

**Emigrante** *(apregoando)* – Quem quer comprar um papagaio? Quem quer? Tenho um papagaio fenomenal, o mais inteligente de todos os papagaios. Mil euros por um papagaio! Só mil euros e leva um papagaio que fala como nenhum outro. Quem quer? Quem quer comprar?

*(O Emigrante passa por um grupo de homens que o olham intrigados. Destaca-se um Grande Lavrador, com ar arrogante. Trocista e armado em espertalhão, o Lavrador dirige-se ao Emigrante.)*

**Lavrador** – Mostra-me lá a tua mercadoria, homenzinho.

*(O Emigrante mostra o papagaio, que o Lavrador mira, afectando indiferença.)*

**Emigrante** – Este papagaio vale uma fortuna, senhor, mas eu estou disposto a vendê-lo apenas por mil euros.

**Lavrador** (*risonho*) – Mil euros por um papagaio é um descaramento. (Voltando-se para o papagaio) Ó louro, tu vales mil euros?

**Voz do Papagaio** – Não há dúvida! Não há Dúvida!

(*Espanto do Lavrador e dos restantes feirantes.*)

**Coro** –E foi assim que o Lavrador comprou o papagaio.

(*Acção sem palavras do Lavrador a comprar o papagaio e do Emigrante a ir-se embora, todo contente.*)

**Coro** – Mas o papagaio em casa do Lavrador nunca mais voltou a falar.

(O Apresentador, que já apagou do quadro alguns apontamentos da feira, desenha alguns apontamentos da casa do Lavrador ou passa a outra folha. Vê-se o Lavrador, impaciente, dando voltas à roda do papagaio.)

**Lavrador** (*ameaçando o papagaio*) – Falas ou não falas, idiota?

(*Silêncio*)

**Lavrador** – Não vales um pataco e nem sequer para a panela serves, porcaria de bicho!

(*Silêncio*)

**Lavrador** – Tempo perdido. Dinheiro perdido! Ah, que burro que eu fui em ter gasto o que gastei, por causa de um papagaio. Que burro que eu fui! Que burro!

**Voz do Papagaio** – Não há dúvida! Não há dúvida!

**Coro** (*fazendo eco*) - Não há dúvida! Não há dúvida!

(O Apresentador *agarra no pau onde está o papagaio e foge com ele, enquanto o Lavrador corre atrás, ameaçando o papagaio. Correm pela sala e desaparecem.*)

TORRADO, António (1995). *Teatro às três pancadas*. Porto: Livraria Civilização Editora

## Texto nº 2

### **A minha Escola**

A minha escola fica situada em Vila do Conde, mesmo em frente aos Correios desta cidade, na Rua Dr. António de Andrade.

É grande tem bastante espaço para as crianças brincarem. Nesta escola temos um edifício com dois andares, um edifício pré-fabricado, contentores que servem de sala de aulas, cantina e um pavilhão onde podemos praticar ginástica.

Um enorme número de alunos frequenta esta escola, pelo que também há um grande número de alunos de auxiliares de educação e de professores que nos apoiam ao longo do dia lectivo.

Esta escola tem um bom aspecto e uma sala muito especial, onde estão os meninos que precisam de um apoio mais direccionado às suas necessidades individuais. E até uma biblioteca que faz as delícias de todos com vários projectos educativos.

Texto da autoria da investigadora

## Texto nº 3

Domingo, 9 de Maio de 2010

Manhã

Tarde

Noite



**06:23 - Euronews**  
**06:30 - Espaço Infantil**  
 Séries de animação infantil  
**07:16 - Brinca Comigo**  
 Animações infantis  
**08:00 - Bom Dia Portugal**  
**Fim-de-Semana**  
 Informação  
**11:00 - Missa da Nossa**  
**Senhora da Saúde**  
 Directo  
**12:00 - Destinos.PT**  
 Magazine  
**12:39 - Contra**  
**Informação**  
 Repetição



**06:54 - Euronews**  
**07:31 - África@Global**  
 Magazine  
**08:02 - Músicas de África**  
 Magazine semanal sobre a  
 música que se faz em  
 Moçambique  
**09:00 - Caminhos**  
 Magazine  
**09:26 - 70X7**  
 Actualização semanal das  
 actividades e assuntos  
 relacionados com a igreja  
 católica  
**09:52 - Nós**  
 A imigração na óptica de  
 acolhimento e integração  
 das comunidades  
**10:49 - Euronews**  
**11:07 - De Sol a Sol**  
**11:33 - Consigo**  
 Magazine  
**12:00 - Vida por Vida**  
 Magazine  
**12:26 - Olhar o Mundo**  
 Informação  
**12:58 - Geração Cientista**  
 Série documental



**06:00 - Chiquititas**  
**07:15 - SIC Kids**  
 Inclui séries de animação  
 infantil  
**09:30 - Disney Kids**  
 Espaço infantil  
 apresentado por Catarina  
 Mira e João Paulo Sousa  
**11:15 - Tween Box: H2O**  
 Série infanto-juvenil  
**12:15 - BBC Vida**  
**Selvagem**  
 Série documental



**07:00 - Animações**  
 Boo, Auto B Good, Winx,  
 Dinosaur King, Bakugan  
**09:12 - Smackdown**  
**09:59 - Inspector Max**  
 Série policial  
**11:00 - Missa (inclui**  
**Oitavo Dia)**

**13:00 - Jornal da Tarde**  
 João Fernando Ramos, Helder  
 Silva e Carlos Daniel apresentam  
 Directo  
 (inclui O Tempo)  
**14:05 - Só Visto!**  
 Magazine com apresentação de  
 Marta Leite de Castro  
**14:51 - Diários do Vampiro**  
 Série  
**15:31 - Alerta Cobra**  
 Série  
**16:34 - Nasci Para o Fado**  
 Repetição

**13:13 - Biosfera**  
**14:00 - Desporto**  
**19:00 - Lá e Cá**  
 Uma aventura luso-brasileira  
**19:32 - Património Mundial**  
 Português  
 Série documental  
**19:54 - Entre Pratos (Último)**  
 Magazine de culinária

**13:00 - Primeiro Jornal**  
**14:05 - Fama Show**  
 Com Liliana Campos, Vanessa  
 Oliveira, Cláudia Borges, Rita  
 Andrade e Orsi Fehér  
**14:55 - Investigação Criminal**  
 Los Angeles  
 1.ª série  
**15:35 - Flashforward**  
 1.ª série  
**16:50 - Filme: Piratas das**  
**Caraíbas - A Maldição do**  
**Pérولا Negra**  
**19:45 - Jornal da Noite**  
 Directo

**13:00 - Jornal da Uma**  
**13:50 - Filme: Admitido**  
**15:46 - Filme: As Leis da**  
**Atracção**  
**17:40 - Filme: Drillbit Taylor**  
**19:45 - Jornal Nacional**  
 Directo

Texto nº4



ben-u-ron xarope contém o corante amarelo sol (E 110). Pode causar reacções alérgicas.

ben-u-ron xarope também contém parabenos, que podem causar reacções alérgicas, possivelmente retardadas.

Tomar ben-u-ron xarope com outros medicamentos:

Por favor informe o seu médico ou farmacêutico se estiver a tomar ou tiver tomado recentemente outros medicamentos, incluindo medicamentos sem receita médica.

O uso de ben-u-ron xarope aumenta o risco de reacções adversas a:

- medicamentos que aumentam a degradação dos fármacos no fígado e que podem assim causar lesões hepáticas, por exemplo, os antiepilépticos, tais como carbamazepina, fenobarbital e fenitoína, bem como a rifampicina, um fármaco que actua contra a tuberculose, devem ser usados com muito cuidado.

- Cloranfenicol (medicamento antibiótico).

- AZT (Zidovudina), um medicamento usado nas doenças virais. Os doentes que estão a tomar esta substância, ao mesmo tempo que o paracetamol, poderão estar mais sensíveis para desenvolver uma redução no número de glóbulos brancos.

Não tomar ben-u-ron xarope simultaneamente com medicamentos que atrasam o esvaziamento gástrico (p. ex. propranolol), ou que aceleram o esvaziamento gástrico (p. ex. metoclopramida e domperidona).

Tomar o paracetamol uma hora antes ou 4 horas depois de tomar colestiramina, caso esteja a usar estas duas substâncias simultaneamente.

Em caso de tratamento com anticoagulantes orais fale com o médico antes de tomar paracetamol. Foi observada a potenciação dos efeitos da varfarina com a administração continuada de doses elevadas de paracetamol.

### 3. COMO TOMAR ben-u-ron xarope

Tomar ben-u-ron xarope sempre de acordo com as instruções do médico. Fale com o seu médico ou farmacêutico se tiver dúvidas. A dose habitual depende da idade e do peso corporal:

Peso corporal	Idade	Dose unitária (3 a 4 vezes por dia)	Dose máxima diária (24 horas)
Até 7 Kg	5 meses a 6 meses	1/2 - 1 medida (125 a 175 mg de paracetamol)	Até 1 1/2 medidas (350 mg de paracetamol)
8 Kg a 10 Kg	7 meses a 1 ano	1/2 - 3/4 medida (100 a 150 mg de paracetamol)	Até 2 1/2 medidas (500 mg de paracetamol)
11 Kg a 15 Kg	2 anos a 3 anos	3/4 - 1 medida (150 - 200 mg de paracetamol)	Até 3 1/2 medidas (750 mg de paracetamol)
16 Kg a 22 Kg	4 anos a 6 anos	1 - 1 1/2 medida (200 - 300 mg de paracetamol)	Até 5 medidas (1000 mg de paracetamol)
23 Kg a 30 Kg	7 anos a 9 anos	1 1/2 - 2 1/2 medida (300 - 500 mg de paracetamol)	Até 7 1/2 medidas (1500 mg de paracetamol)
31 Kg a 40 Kg	10 anos a 12 anos	2 - 3 medidas (400 a 600 mg de paracetamol)	Até 10 medidas (2000 mg de paracetamol)
Superior a 40 Kg	Superior a 12 anos e adultos	2 1/2 - 5 medidas (500 a 1000 mg de paracetamol)	Até 20 medidas (4 g de paracetamol)

A dose unitária pode ser administrada em intervalos de 6 a 8 horas, até 3 a 4 vezes por dia.

Fale com o seu médico ou farmacêutico se tiver a impressão de que ben-u-ron xarope é demasiado forte ou demasiado fraco.

ben-u-ron xarope é usado por via oral.

Modo de administração: Agite antes de usar.

Tampa de segurança - evita a abertura inadvertida pelas crianças:

- Para abrir: pressionar a tampa com a palma da mão ao mesmo tempo que roda para a esquerda.

- Para fechar: rodar a tampa normalmente para a direita sem pressionar, até prender.

Se tomar, ou deu ao seu filho, mais ben-u-ron xarope do que deveria:

Os primeiros sinais de sobredosagem podem ser náuseas, vômitos e dores fortes no abdómen. Mesmo que estes sinais melhorem temporariamente, consulte imediatamente o seu médico, ele tomará as medidas apropriadas.

Caso se tenha esquecido de tomar, ou de dar ao seu filho, ben-u-ron xarope:

Não tome uma dose a dobrar para compensar a dose que se esqueceu de tomar. Retorne o esquema posológico recomendado.

Efeitos da interrupção do tratamento com ben-u-ron xarope:

A interrupção abrupta do uso de analgésicos, após a administração inapropriada e prolongada de doses elevadas, pode causar cefaleias, fadiga, malícia, irritabilidade e sintomas autonómicos. Estes sintomas desaparecem dentro de alguns dias. Até ao desaparecimento desses sintomas não tome outros analgésicos e não retome o uso de ben-u-ron xarope a não ser por indicação médica.

### 4. EFEITOS SECUNDÁRIOS POSSÍVEIS

Como os demais medicamentos, ben-u-ron xarope pode ter efeitos secundários. No entanto, normalmente ben-u-ron é bem tolerado nas doses recomendadas.

Os efeitos secundários frequentemente descritos são: sonolência ligeira; náuseas; vômitos. Menos frequentemente foram descritos: vertigens; sonolência; nervosismo; sensação de ardor faríngeo; diarreia; dor abdominal (incluindo cólicas e ardor); obstipação; cefaleias; transpiração/sudação; hipotermia. Em casos raros: vermelhidão da pele. Muito raramente podem ocorrer: perturbações da formação do sangue (trombocitopenia, leucopenia, casos isolados de agranulocitose, pancitopenia); em doentes predispostos broncoespasmo (asma analgésica); reacções alérgicas, reacções de hipersensibilidade exacerbadas ao paracetamol (edema de Quincke, dispneia; acessos de sudação; náuseas; queda da tensão arterial; até mesmo choque). Ao aparecimento dos primeiros sinais de reacções alérgicas o tratamento deve ser interrompido e deve procurar imediatamente conselho médico. Em caso de observação de efeitos secundários não mencionados neste folheto, informe o seu médico ou farmacêutico.

### 5. CONSERVAÇÃO DE ben-u-ron xarope

Mantenha este medicamento fora do alcance e da vista das crianças. Não conservar acima de 25°C. Manter o frasco bem fechado dentro do embolagem exterior.

Após a abertura do frasco o xarope é estável 12 meses. Não utilize ben-u-ron xarope após expirar o prazo de validade impresso no rótulo e no cartão de embalagem.

### 6. OUTRAS INFORMAÇÕES

Outras dosagens e apresentações de ben-u-ron disponíveis no mercado:

Supositórios: ben-u-ron 125 mg "lactente"

ben-u-ron 250 mg "infantil"



## **ANEXO IV**

### **TESTES ENTREGUES NO TESTE *a posteriori***



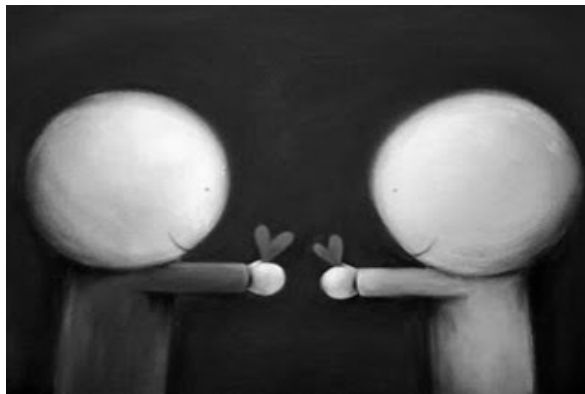
## **Agrupamento de Escolas Júlio Saul Dias**

### **Ficha de trabalho da 5ª aula**

Lê atentamente os textos e relaciona-os com os Tipos de Textuais que conheces. Senão te lembrares, debes atribuir-lhe um nome que os identifique.

#### **1 - Texto nº1**

### **André Sardet - Adivinha o quanto gosto de ti**



Já pensei dar-te uma flor, com um bilhete, mas nem sei o que escrever.  
Sinto as pernas a tremer, quando sorris p'ra mim, quando deixo de te ver.  
Vem jogar comigo um jogo, eu por ti e tu por mim.  
Fecha os olhos e adivinha, quanto é que eu gosto de ti.

Gosto de ti, desde aqui até à lua.  
Gosto de ti, desde a Lua até aqui.  
Gosto de ti, simplesmente porque gosto.  
E é tão bom viver assim.

Ando a ver se me decido, como te vou dizer, como hei-de te contar.  
Até já fiz um avião, com um papel azul, mas voou da minha mão.  
Vem jogar comigo um jogo, eu por ti e tu por mim.  
Fecha os olhos e adivinha, quanto é que eu gosto de ti.

Gosto de ti, desde aqui até à lua.  
Gosto de ti, desde a Lua até aqui.  
Gosto de ti, simplesmente porque gosto.

E é tão bom viver assim.

Quantas vezes eu parei à tua porta.  
Quantas vezes nem olhaste para mim.  
Quantas vezes eu pedi que adivinhasses.  
Quanto é que eu gosto de ti.

**Gosto de ti, desde aqui até à lua.  
Gosto de ti, desde a Lua até aqui.  
Gosto de ti, simplesmente porque gosto.  
E é tão bom viver assim.**

<http://momentos09.blogspot.com/2009/05/andre-sardet-adivinha-o-quanto-gosto-de.html>  
acedido em 26/04/2010

**1 a)** - Assinala com um X a opção ou opções que te parecem mais correctas.

Tipo literário

Tipo instrucional ou directivo

Tipo descritivo

Tipo narrativo

Tipo conversacional

Outro? Qual? \_\_\_\_\_


## 2 - Texto nº2

### Entrevista a André Sardet

Parece que foi ontem, mas já lá vão 10 anos que André Sardet nos brinda com a sua música feita um dia de cada vez.

O Jornal Inside, quis saber um pouco mais acerca deste cantor e do que o motiva a trabalhar todos os dias com a mesma paixão.

**JJ** - Fale-me do lançamento deste novo CD/DVD. Ele vem celebrar os seus 10 anos de carreira?

**AS** - Este CD resume 10 anos de carreira, um formato acústico, o que aproxima as músicas da sua essência, à guitarra ou ao piano, quando eu as componho. São 3 álbuns de originais e este Acústico... penso que tenho motivo para celebrar.

**JJ** - 10 anos de carreira, que balanço faz de 10 anos de música?

**AS** - O balanço é muito positivo. Desde o início que nunca ambicionei ter uma carreira relâmpago, isto é, aparecer e desaparecer. Procuro em cada dia consolidar um pouco mais o meu nome. Ao fim destes 10 anos, sinto que este álbum está a ser aceite mais depressa do que



qualquer um dos outros, o que poderá significar que existem pessoas que acompanham de forma fiel o meu trabalho.

**JJ** – O álbum "André Sardet - Acústico", foi gravado no Teatro Gil Vicente, em Coimbra. Fale-me um pouco do ambiente que se viveu nesse concerto?

**SA** - Foi uma noite inesquecível! Gosto muito de tocar em locais onde o público está logo ali. Vivi momentos muito intensos em que o público teve um papel fundamental... Recebi muito das pessoas que ali estiveram e pelo contacto que tive com algumas delas depois da gravação, julgo que foi uma noite muito especial para todos nós.

<http://www.jornalinside.com/entrevista.php?eid=52> acedido em 05/05/2010 (texto com supressões).

**2 a)** - Assinala com um X a opção ou opções que te parecem mais correctas.

Tipo literário	<input type="checkbox"/>
Tipo instrucional ou directivo	<input type="checkbox"/>
Tipo descritivo	<input type="checkbox"/>
Tipo narrativo	<input type="checkbox"/>
Tipo conversacional	<input type="checkbox"/>
Outro? Qual? _____	

### 3 - Texto nº3

#### Portugal

Portugal é o país mais Ocidental de toda a Europa, caracterizado pela sua grande beleza natural, com o Rio Tejo a dividir a zona norte, mais montanhosa, da zona sul, mais baixa e sem grandes montanhas e com um litoral onde se pode gozar de magnificas praias, o que o torna num destino de férias muito apreciado.

Os grandes locais de atracção são a capital Lisboa, onde se encontra o Castelo de São Jorge com uma vista sobre toda a cidade e muitos monumentos históricos, Cascais que surpreende pelas suas praias, Sintra, com o Palácio de Sintra e muito espaços verdes, o Porto, onde se pode observar o Rio Douro e apreciar o famoso Vinho do Porto, Coimbra, cidade com grande tradição académica, a Serra da Estrela e a costa Algarvia.

<http://www.cp.pt/cp/displayPage.do?vgnextoid=14b36e29d6b74010VgnVCM1000007b01a8c0RCRD&contentId=76ced7665d106010VgnVCM1000007b01a8c0RCRD> – retirado dia 05 de Maio de 2010.

**3 a)** - Assinala com um X a opção ou opções que te parecem mais correctas.

Tipo literário  
Tipo instrucional ou directivo  
Tipo descritivo  
Tipo narrativo  
Tipo conversacional  
Outro? Qual? \_\_\_\_\_


#### 4- Texto nº4

### O BOI CARDIL

Um rei tinha um criado, em quem depositava a maior confiança, porque era o homem que nunca na sua vida tinha dito uma mentira. Recebeu o rei um presente de boi muito formoso, a que chamavam o boi Cardil; o rei tinha-o em tanta estimação que o mandou para uma das suas tapadas acompanhado do criado fiel para tratar dele. Teve uma ocasião uma conversa com um fidalgo, e falou da grande confiança que tinha na fidelidade do seu criado. O fidalgo riu-se:

– Porque te ris? – perguntou o rei.

– É porque ele é como os outros todos, que enganam os amos.

– Este não!

– Pois eu aposto a minha cabeça como ele é capaz de mentir até ao rei.

Ficou apostado. Foi o fidalgo para casa, mas não sabia como fazer cair o criado na esparrela e andava muito triste. Uma filha nova e muito formosa, quando soube a causa da aflição do pai, disse:

– Descanse, meu pai, que eu hei-de fazer com que ele há-de mentir por força ao rei.

O pai deu licença. Ela vestiu-se de veludo carmesim, mangas e saia curta, toda decotada, e cabelos pelos ombros e foi passear para a tapada; até que se encontrou com o rapaz que guardava o boi Cardil. Ela começou logo:

– Há muito tempo que trago uma paixão, e nunca te pude dizer nada.

O rapaz ficou atrapalhado e não queria acreditar naquilo, mas ela tais coisas disse e jeitinhos deu que ele ficou pelo beijo. Quando o rapaz já estava rendido, ela exigiu-lhe que, em paga do seu amor, matasse o boi Cardil. Ele assim fez e deu-se por bem pago todo o santíssimo dia.

A filha do fidalgo foi-se embora, e contou ao pai como o rapaz tinha matado o boi Cardil; o fidalgo foi contá-lo ao rei, fiado em que o rapaz havia de explicar a morte do boi com alguma mentira. O rei ficou furioso quando soube que o criado lhe tinha matado o boi Cardil, em que punha tanta estima. Mandou chamar o criado.

Veio o criado, e o rei fingiu que nada sabia; perguntou-lhe

– Então como vai o boi?

O criado julgou ver ali o fim da sua vida e disse:

*Senhor! pernas alvas*

*E corpo gentil,*

*Matar me fizeram*

*Nosso boi Cardil.*

O rei mandou que se explicasse melhor; o moço contou tudo. O rei ficou satisfeito por ganhar a aposta, e disse para o fidalgo:



– Não te mando cortar a cabeça como tinhas apostado, porque te basta a desonra de tua filha. E a ele não o castigo porque a sua fidelidade é maior do que o meu desgosto.

<http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/infantil/teofilo.html#boi> acedido em 05/05/2010

**4 a)** - Assinala com um X a opção ou opções que te parecem mais correctas.

Tipo literário

Tipo instrucional ou directivo

Tipo descritivo

Tipo narrativo

Tipo conversacional

Outro? Qual? \_\_\_\_\_


## 5 - Texto nº5



Informação sobre o produto

### **Características principais**

„Painel traseiro com orifícios pré-furados para organização de cabos oculta.

### **Designer:**

Tord Björklund

### **Dimensões do produto montado**

Largura: 185 cm

Profundidade: 39 cm

Altura: 185 cm

Peso máximo/prateleira: 13 kg

Tamanho máx de ecrã p/TVs planas: 32 "

🔧 Este produto requer montagem

### **Convém saber...**

Este artigo deve ser fixo à parede com as ferragens incluídas.

Os diferentes materiais de parede requerem diferentes tipos de fixação. Use os apropriados

para as paredes da sua casa. Ferragens vendidas em separado.

São necessárias duas pessoas para montar este móvel.

Meça o fundo e a largura da sua TV. As dimensões deverão ser inferiores às do seu móvel de TV.

Pode completar-se com a caixa LEKMAN.

A caixa LEKMAN é vendida à parte.

**Instruções de uso e manutenção:**

Limpar com um pano embebido em detergente suave.

Secar com um pano limpo.

**Descrição e medidas do produto:**

Parte inferior/ Parte superior: MDF, Tinta acrílica

Material de recheio: Cartão alveolar reciclado

Moldura: Aglomerado, Plástico ABS

Prateleira fixa/ Divisória/ Prateleira: Aglomerado, Chapa de melamina, Plástico ABS

Parte traseira: Aglomerado, Chapa de melamina

**Medidas e peso da embalagem**

(3 total de embalagens)

<http://www.ikea.com/pt/pt/catalog/products/70103090> acedido em 12/05/2010

**5 a)** - Assinala com um X a opção ou opções que te parecem mais correctas.

Tipo literário

☐

Tipo instrucional ou directivo

☐

Tipo descritivo

☐

Tipo narrativo

☐

Tipo conversacional

☐

Outro? Qual? \_\_\_\_\_